Переработанное и обновленное издание подготовлено Джастин Ховард и Дон Олдерсон.

Раннее развитие

Мэри Шеридан

Игра в раннем детстве

От рождения до 6 лет

АНО
АЛЬПИНА НОН-ФИКШН

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В основе книги лежит труд известного британского педиатра, специалиста по детскому развитию Мэри Шеридан. Её работа посвящена спонтанной игре в раннем детстве. Министерство здравоохранения Великобритании выпустило книгу в 1977 г. С тех пор она переиздавалась десятки раз. Это уже третья редакция книги, психологи Джастин Ховард и Дон Олдерсон адаптировали ее для современного читателя и дополнили результатами новейших научных исследований.

Мэри Шеридан считает, что умение играть спонтанно, без указания взрослых, – самый важный для детей навык. Игры должны усложняться по мере взросления. А если этого не происходит, у родителей есть повод задуматься и понаблюдать за своим ребёнком, чтобы понять, правильно ли он развивается.

Авторы описывают популярные теории возникновения игр, приводят разные классификации игр, подробно рассказывают, в каком возрасте какие навыки формируются с помощью игры. Эта книга – классика для родителей, педагогов и педиатров. Также в ней большое внимание уделяется работе с детьми с особенностями умственного и физического развития.

- Дон Олдерсон, Джастин Ховард, Мэри Шеридан
  - ○
  - ○ Об авторах
  - ○ Введение
  - ○ Глава 1
    - ■
    - ■ Определение игры
      - ■
      - ■ Игра как тип поведения
      - ■ Игра как подход к решению задачи
      - ■ Игра как исследование
      - ■ Динамический процесс игры
    - ■ Функции игры
      - ■
      - ■ Типы игр
    - ■ Резюме
    - ■ Вопросы для обдумывания
  - ○ Глава 2
    - ■
    - ■ Наблюдения Шеридан 3–6 месяцев
      - ■

        - Ключевые наблюдения
    - 6–12 месяцев
        -
        - Ключевые наблюдения
    - 12–18 месяцев
        -
        - Ключевые наблюдения
    - 18–24 месяца
        -
        - Ключевые наблюдения
    - 2–3 года
        -
        - Ключевые наблюдения
    - 3–4 года
        -
        - Ключевые наблюдения
    - 5–6 лет
        -
        - Ключевые наблюдения
    - Резюме
    - Вопросы для обдумывания
- Глава 3
    -
    - Игра с чашкой
    - Игра с колокольчиком
    - Игра с кубиками
    - Рисование
    - Игры в миниатюрном мире
- Глава 4
    -
    - Культурные различия
    - Гендерные различия
    - Неблагоприятная обстановка и особенности развития
    - Инклюзивная игровая практика
    - Резюме
    - Вопросы для обдумывания
- Глава 5
    -
    - Создание условий для игры
        -
        - Игрушки
        - Время и место
        - Партнеры по игре

        - Родители (опекуны), братья и сестры
        - Друзья и сверстники
        - Другие взрослые
    - Игра в разных контекстах
        -
        - Обучающие игры
        - Игра как терапевтический метод
        - Игры для развлечения
    - Роль специалистов в сфере игры
        - Учителя и помощники учителей
        - Специалисты по играм
        - Специалисты по развивающим и терапевтическим играм
        - Специалисты по играм в госпиталях
        - Игротерапевты
    - Резюме
    - Вопросы для обдумывания
  - Библиография
- notes
  - 1

Дон Олдерсон, Джастин Ховард, Мэри Шеридан
Игра в раннем детстве: От рождения до 6 лет

Переводчик *Екатерина Милицкая*
Редактор *Мария Несмеянова*
Руководитель проекта *И. Серёгина*
Корректор *С. Чупахина*
Компьютерная верстка *А. Фоминов*
Дизайн обложки *Ю. Буга*
Иллюстрация на обложке *Shutterstock*

© Mary D. Sheridan, 1977.
Под редакцией Justine Howard и Dawn Alderson, 2011. Authorised translation from the English language edition published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group.
© Издание на русском языке, перевод, оформление. ООО «Альпина нон-фикшн», 2017

Все права защищены. Произведение предназначено исключительно для частного использования. Никакая часть электронного экземпляра данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме и какими бы то ни было средствами, включая размещение в сети Интернет и в корпоративных сетях, для публичного или коллективного использования без письменного разрешения владельца авторских прав. За нарушение авторских прав законодательством предусмотрена выплата компенсации правообладателя в размере до 5 млн. рублей (ст. 49 ЗОАП), а также уголовная ответственность в виде лишения свободы на срок до 6 лет (ст. 146 УК РФ).

Об авторах

Мэри Шеридан – известный врач-педиатр и просветитель в сфере общественного здоровья. Более 40 лет отдала работе в сфере детского здравоохранения и развития. Ее новаторские исследования, в том числе тщательно документированные наблюдения за развитием детей, легли в основу двух авторитетных и популярных научных трудов – «Детское развитие» (*Children's Developmental Progress, 1975)* и «Спонтанная игра в раннем детстве» *(Spontaneous Play in Early Childhood, 1977)*. О непреходящей ценности ее работ говорит тот факт, что они постоянно дополняются и переиздаются. Основанные на наблюдениях за реальными детьми в реальных ситуациях, они помогают родителям и педагогам в решении самого широкого круга проблем развития ребенка.

Джастин Ховард – дипломированный психолог, специалист в области развивающих игр и игротерапии. Имеет богатый педагогический опыт, в течение ряда лет работала с детьми с особыми потребностями в области обучения. Впоследствии получила образование в области психологии, а затем и игротерапии. Специализируется на психологии развития и психологии образования. Диссертацию на соискание степени доктора философии посвятила вопросу о том, как сами дети воспринимают свои игры. После защиты диссертации посвятила изучению данного вопроса более десяти лет. Также занимается изучением влияния игры на развитие и личное благополучие ребенка. Автор многочисленных научных публикаций. Является руководителем магистерской программы в области развивающих игр и игротерапии в Университете Суонси.

Дон Олдерсон – в прошлом учитель начальной школы, с 2002 года занимает должность старшего преподавателя в Университете Суонси. В качестве преподавателя занимается базовым педагогическим обучением, а также обучением учителей без отрыва от работы. В настоящее время читает лекции студентам и аспирантам Школы здравоохранения и наук о человеке Университета Суонси. Обладатель степени магистра в области образования со специализацией в сфере метапознания в дошкольном возрасте. В последние годы занимается исследованиями в области игр и детского здоровья, а также благополучия и творчества в образовании, заканчивает работу над докторской диссертацией, посвященной теме творческого

партнерства с детьми, заканчивающими начальную школу, в Уэльсе.

Введение

Во вступлении к первоначальной редакции этой книги – работе Мэри Шеридан «Спонтанная игра в раннем детстве» *(Spontaneous Play in Early Childhood, 1977)* – профессор Джек Тизард говорит, что во времена ее создания специалисты, занимавшиеся интеллектуальным, физическим и социальным развитием детей, уже накопили немало теоретических знаний о детском развитии. Однако исследования Шеридан, посвященные спонтанной игре, стали для практиков бесценным источником информации о развитии «реальных детей в реальных ситуациях», позволявшим читателю обогатить теоретические знания и заново оценить свой собственный опыт.

Право ребенка на игру признается статьей 31 Конвенции ООН о правах ребенка, принятой в 1989 году. Многочисленные доказательства ценности игры для развития, здоровья и благополучия ребенка все чаще принимаются во внимание при планировании государственной политики, направленной на то, чтобы все дети без исключения имели возможность получить необходимый игровой опыт. Многочисленные законодательные инициативы обеспечивают доступ детей к играм, спорту и развлечениям, игра становится важнейшей составляющей программ обучения для младших школьников. Таким образом, сегодня настал самый подходящий момент, чтобы заново осознать, как развивается игровая активность ребенка и как ребенок развивается в процессе игры.

Несомненно, понимание процесса развития ребенка лежит в основе любой работы с детьми. К сожалению, исследователи все чаще адресуют свои работы лишь отдельным категориям специалистов: учителям, няням, профессионалам в других узких областях, связанных с игрой. В результате, как показано в главе 5, вопросы развития детей обсуждаются лишь в определенных контекстных рамках с учетом конкретного планируемого результата. К примеру, в работах, посвященных вопросам образования, уделяется гораздо больше внимания обучению в игровой форме, нежели развитию способностей ребенка к игре. Но ведь игровое обучение опирается на умение ребенка играть, и понимание этого на основе теоретических знаний о развитии ребенка, подробных наблюдений и иллюстраций, подобных тем, которые предлагает Мэри Шеридан, по-прежнему необходимо. Только в этом случае учитель, видя, что один из учеников не участвует в ролевых играх, может задаться вопросом о том, чем это вызвано. Умеет ли ребенок играть в подобные игры? Как

лучше поступить – попробовать убедить ребенка принять участие в ролевой игре или предложить ученикам другую игру, которая поможет ему развивать изобразительные способности? Как помочь ребенку с трудностями в передвижении, восприятии и координации узнать больше о свойствах объектов, чтобы обогатить его способность к игре? Именно понимание того, как развиваются способности ребенка к игре и какие навыки ему для этого требуются, подвигло Мэри Шеридан на написание этой книги, ведь таким образом она могла оказать детям максимальную помощь.

Существует множество работ, посвященных детским играм, так что охватить все важные составляющие этой темы в рамках введения совершенно невозможно. Кроме того, следует понимать, что в рамках одной работы невозможно обеспечить достаточно глубокое освещение столь глобальной темы. Мы не будем чрезмерно упрощать такие сложные вопросы, как, к примеру, игры в жизни глухих детей, детей с ограниченными физическими возможностями или оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Вместо этого мы попытаемся разобраться, с какими трудностями сталкиваются такие дети, и обозначить вопросы, ответив на которые мы сможем понять их и наилучшим образом поддержать их игры. Мэри Шеридан делала упор на спонтанность игры, и в данной книге мы подчеркиваем основные признаки спонтанной игры – свободу, возможность выбора и самостоятельного контроля. Именно способность вычленять эти элементы позволяет специалистам работать в самых разных условиях, в том числе в рамках инклюзивных методик. Свобода, выбор и контроль означают, что дети сами определяют и регулируют рамки игры. В результате игра позволяет ребенку самостоятельно оценивать происходящее, а также удерживать внимание, обеспечивая таким образом возможности обучения.

Как выразился профессор Тизард, в своей оригинальной работе Мэри Шеридан обошлась без теоретических изысканий, однако в ее практических наблюдениях ясно прослеживается глубокое понимание процессов развития ребенка. Поскольку работа, посвященная играм, дополняла ее книгу, рассказывающую о развитии ребенка в целом, у нее не было необходимости лишний раз повторять теоретические постулаты. Кроме того, Шеридан не хотела перегружать свой труд теорией и результатами лабораторных экспериментов, которые, по ее мнению, лишь умаляли значимость непосредственных наблюдений. Мы приложили усилия к тому, чтобы дополнить оригинальный труд Мэри Шеридан теоретическими постулатами и результатами научных исследований. Надеемся, это поможет

читателям максимально эффективно воспользоваться ее глубокими и подробными наблюдениями. Мы постарались подробно остановиться на постоянно растущем наборе игровых навыков ребенка, одновременно уделяя внимание освещению развивающего потенциала игр в социальной, эмоциональной, языковой, физической и интеллектуальной сферах. Кроме того, мы предлагаем читателям самостоятельно углублять собственные представления о философии игр посредством своих наблюдений и чтения других книг.

Говоря о Мэри Шеридан, профессор Тизард утверждал, что она занимает особое место в британской педиатрии, являясь одним из наиболее опытных и заслуженных специалистов в данной сфере. Мы надеемся, что это исправленное и дополненное издание даст читателям возможность в полной мере использовать ее богатейший опыт. Мы благодарны судьбе за возможность адаптировать ее труды для современного читателя.

Джастин Ховард

Дон Олдерсон

Глава 1
Детские игры: теория

Как и в оригинальном тексте Мэри Шеридан, в данной главе речь пойдет об определении игры, ее функциях и основных типах игр. В ее рамках нам предстоит:

- определить, что такое игра, и рассмотреть ее в трех ипостасях – как тип поведения, процесс и подход к решению задач;
- разобраться, почему дети играют и почему игра так важна для детского развития;
- рассмотреть наиболее распространенные типы игр и разобраться, какие из них способствуют развитию ребенка;
- понять, что игра не только влияет на детское развитие, но и отражает его.

Определение игры

Рассматривая то или иное понятие или явление, мы должны первым делом дать ему определение. Так что же такое игра и в чем ее отличие от других типов поведения? Казалось бы, каждый из нас хорошо представляет себе, что такое игра и как она выглядит, и тем не менее, как оказалось, дать четкое и ясное определение этого понятия не так просто. Существует мнение, что понятие игры настолько сложно и всеобъемлюще, что дать ему определение практически нереально (Мойлс, 1989). Тем не менее попытки определить, что такое игра, сами по себе позволяют нам осознать всю ее многомерность, рассматривая ее одновременно как поведение, процесс и подход к решению задач. Что особенно важно, свобода и возможность выбора, присущие спонтанной игре, превращают ее в важнейший инструмент нормального развития ребенка.

Мэри Шеридан (1977) пишет:

В ходе многочисленных дискуссий я выработала для себя следующие определения:

• Игра – добровольная физическая или умственная деятельность, приносящая удовольствие и эмоциональное удовлетворение.

• Работа – добровольное участие в физической или умственной деятельности, требующей соблюдения определенных правил и процедур с целью получения материального вознаграждения.

• Рутина – неприятная вынужденная деятельность, необходимая для целей выживания.

• Как известно, игра и работа могут совмещаться («хобби») точно так же, как рутина и работа («рутинная работа»). При этом игра и рутина сосуществовать друг с другом не могут.

• Повседневная деятельность школьников дает им все шансы понять, каков тот взрослый мир, который ждет их в будущем. Их школьная жизнь состоит из рутинной работы, использования полученных знаний и хобби, причем соотношение этих частей постоянно меняется. Точно так же и наша работа включает в себя интереснейшие исследования, деятельность, требующую применения знаний и навыков, и монотонный рутинный труд.

Игра как тип поведения

Словарное определение игры подразумевает ее свободный, развлекательный характер, а также получение удовольствия от

процесса. Тем не менее, наблюдая за тем, как играют дети, можно понять, что они относятся к игре с чрезвычайной серьезностью. Некоторые ученые-теоретики полагают: чтобы тот или иной вид деятельности можно было назвать игрой, он должен обладать определенными характеристиками. К примеру, Краснор и Пеплер (1980) утверждают, что игра должна обладать следующими свойствами: добровольность участия, получение удовольствия, высокая мотивация, использование игровых ролей и сосредоточенность на процессе, а не на результате. Увы, проблема заключается в том, что эти особенности заметны лишь в некоторых типах игр, тогда как в других обнаружить их достаточно сложно, если вообще возможно. Пеллегрини (1991) утверждает: чем больше свойств из этого списка обнаруживается в ходе той или иной деятельности, тем с большей уверенностью мы можем причислить ее к играм. Но можно ли предположить, что некоторые из этих характеристик более значимы по сравнению с другими? А может, разные наблюдатели просто видят вещи по-разному? К примеру, кто-то может считать, что добровольный характер участия куда важнее, чем отсутствие конечного результата, а другой может считать процесс игрой лишь на основе того, что участники получают от него откровенное удовольствие. Для иллюстрации этого тезиса давайте рассмотрим два случая детской игры с деталями конструктора «Лего».

• Ребенок А извлекает детали «Лего» из шкафа с игрушками, стоящего в его спальне. Он переносит конструктор на стол и сосредоточенно пытается воспроизвести модель, изображенную на коробке. Он не смеется и даже не улыбается, всецело сконцентрировавшись на выполняемой задаче. Он тщательно выбирает из кучи нужные детали, постоянно сверяясь с картинкой, чтобы убедиться, что его конструкция полностью соответствует изображению.

• Воспитатель дает ребенку Б кубики «Лего». Ребенок располагается с ними на ковре, собирая нечто непонятное и бесформенное, меняя детали местами по своему усмотрению. Время от времени он раскладывает кубики в кучки по размеру или по цвету. Он радостно смеется, периодически разрушая свои конструкции.

Какой из двух видов деятельности мы можем назвать игрой? Ребенок А действует добровольно, результатом его деятельности становится конечный продукт, при этом по ходу работы он не выказывает радости и удовольствия. Для ребенка Б вид деятельности выбирает воспитатель, он с явной радостью предается своему занятию, не пытаясь достичь какой-либо

конкретной цели или создать конечный продукт. При этом ни в одной из ситуаций дети не пытаются примерить на себя искусственные роли или ситуации.

В реальности оба ребенка называли свое занятие игрой. Этот пример ярко иллюстрирует трудности, связанные с восприятием игры сторонним наблюдателем. Пытаясь дать определение этому понятию, мы подходим к задаче, исходя из взрослых представлений о том, какой должна быть игра, не пытаясь увидеть происходящее глазами ребенка. Между тем для разных людей в разное время понятие игры будет сугубо различным (Говард, 2009). К примеру, для профессионального футболиста «игра» означает совсем не то, что для компании приятелей, собравшихся развлечься после школьных занятий (Сарачо, 1990). Таким образом, чтобы все-таки разобраться, что такое игра, нам придется выяснить, как воспринимают свои действия сами играющие. Далее в этой главе мы рассмотрим разные типы игр. Однако следует заметить: то, что со стороны выглядит как игра, не обязательно окажется ею. Поэтому нам заодно придется понять, почему дети склонны подходить к различным видам деятельности как к игре.

Игра как подход к решению задачи

До самого недавнего времени мало кто из исследователей интересовался тем, как сами дети воспринимают игру. Имеющиеся исследования на эту тему оказались весьма плодотворными и позволили нам гораздо глубже понять отличие игры от иных видов деятельности. Как показал целый ряд научных работ, дошкольники считают игрой ту деятельность, которую выбирают по собственному усмотрению и которую сами могут контролировать. Удивительно, но, по мнению детей, игра не обязательно подразумевает веселье (Робсон, 1993, Китинг и др., 2000).

Ученые отметили также, что, помимо критериев добровольности и контроля, признаками игры для детей чаще были занятия на полу, а не на столе, или на улице, а не в помещении (Говард, 2000, Паркер, 2007). Степень и качество вовлеченности взрослых в процесс также имеют значение для дошкольников (Макиннес и др., 2009). Банди (1993) утверждает, что отношение ребенка к своей деятельности может быть гораздо важнее, чем оно само. Один и тот же вид активности ребенок может считать или не считать игрой в зависимости от степени свободы, возможности выбора и уровня контроля, которые ему предоставлены.

Игра как исследование

Характеристики, отличающие игру от других видов активности, становятся особенно важны, когда ребенок попадает в детский сад или школу и принимает участие в организованной деятельности. Именно в этих случаях мы можем наблюдать за тем, как они начинают противопоставлять работу игре в соответствии с характеристиками, предложенными Шеридан. А как воспринимают игру младенцы, которые еще не в состоянии отличить игру от других видов деятельности? Пиаже (1951) и Хатт (1976) полагают, что по мере знакомства ребенка с окружающими его предметами и обстановкой ребенок переходит от их изучения к игре. На стадии изучения ребенок знакомится с функциями объекта, тогда как на стадии игры он пытается разобраться, что он сам может сделать с объектом. Таким образом, занятия малышей во многом можно рассматривать как исследовательские. И этот исследовательский подход сопоставим с более структурированными формами познания в более позднем возрасте. Важнейшее значение ранней исследовательской деятельности связано с тем, что в дальнейшем она служит трамплином для возникновения и развития способности к игре.

Динамический процесс игры

Игра – это тип поведения, подход к решению задачи, но при этом еще и процесс. Дети вступают в игру и выходят из нее, руководствуясь собственными желаниями и потребностями, а также иными обстоятельствами, в числе которых могут быть место и время игры, доступность материалов и наличие других участников. Стуррок и Элс (1998) полагают, что игра циклична. По их мнению, ребенок выражает желание играть серией сигналов и, чтобы игра началась, на эти сигналы должен быть получен адекватный ответ. Простейший пример можно наблюдать, когда один ребенок приглашает другого поиграть в мяч. Первый кидает второму мячик, что может быть расценено как приглашение к игре. Второй ребенок отвечает тем же, и мяч начинает перелетать от одного к другому. Затем один из детей теряет желание продолжать игру и перестает бросать мяч второму. Таким образом, сигнал к продолжению игры исчезает и игра останавливается. В ином случае ребенок может захотеть перейти к новой игре, перестает бросать мяч второму и ударяет им о землю, приглашая второго присоединиться. Если второй подхватывает мяч и тоже ударяет им о землю, значит, он принял приглашение к новой игре, и процесс продолжается. Если же

второму не нравится предложенная игра, дети могут вернуться к изначальному варианту и, таким образом, продолжить взаимодействие либо завершить игру. Для того чтобы процесс игры продолжался, участники ищут компромисс между своими желаниями. Этот процесс напоминает состояние потока, описанное Чиксентмихайи[1], в котором наличие выбора и контроль над происходящим помогают добиться высокой концентрации, чувства удовлетворенности и удовольствия.

Функции игры

Шеридан пишет о спонтанности детской игры, утверждая, что ребенок от природы склонен к игровой деятельности. Некоторые философские исследования объясняют склонность ребенка к игре действием биологических эволюционных механизмов.

• *Теория заблаговременной подготовки* (Гроос, 1901) утверждает, что цель игрового поведения – практиковать основные навыки, необходимые для выживания взрослого человека.

• *Теория рекапитуляции* (Холл, 1920) предполагает, что в игре дети повторяют поведенческие паттерны, которые в древности были необходимы для выживания, но утратили свое значение, такие как строительство подземных убежищ и лазанье по деревьям.

• *Теория релаксации* (Патрик, 1916) гласит, что человек склонен к игре, поскольку этот вид деятельности по минимуму нагружает наш ум. Игра позволяет нам расслабиться, сохранив энергию для более значимых видов познавательной деятельности.

• *Теория избыточной энергии* (Спенсер, 1898) утверждает, что игра дает нам возможность израсходовать излишек энергии, оказавшийся неиспользованным в целях, связанных с выживанием. Поскольку дети обычно находятся под чьим-то присмотром, избыточной энергии у них скапливается больше, и в результате они куда более склонны к игре, нежели взрослые.

Трудно найти однозначное объяснение природной склонности детей к игре. Скорее всего, тот факт, что игра является для ребенка предпочитаемым способом действия, объясняется целым рядом причин. Дети, безусловно, обладают высокой мотивацией к исследованию мира и осмыслению полученного опыта, и, по-видимому, развитие их способностей к игре коренится именно в этой мотивации. На базе своих ранних эмоциональных впечатлений и опыта взаимодействия с окружающими дети расширяют свой арсенал игровых способностей, которые помогают им в дальнейшем развитии. Очень важным при этом является тот факт, что дети посредством игры получают информацию об окружающем мире, и наличие выбора является для них важнейшим элементом игры на протяжении всех детских лет.

Специалисты признают, что игра является важнейшей составляющей детского развития. Роль игры в обеспечении и поддержании развития ребенка является предметом пристального

изучения ученых и специалистов-практиков в целом ряде областей. Сегодня мы наблюдаем первые политические шаги, предпринимаемые для того, чтобы обеспечить всем без исключения детям возможность играть. Значимость игры признана в статье 31 Конвенции о правах ребенка. Об истории использования игры в работе с детьми в самых разных сферах, а также о роли игры в обучении, отдыхе и лечении мы будем подробнее говорить в главе 5.

Шеридан (1977) пишет:

Прогресс в развитии ребенка удобнее всего наблюдать и отслеживать с использованием следующих параметров:

• Моторное развитие включает владение своим телом и навыки крупной моторики. Оно предусматривает сочетание хорошего физического развития, умения экономить усилия и заранее точно планировать свои перемещения во времени и пространстве.

• Зрение и мелкая моторика включают способность смотреть на предметы (как дальние, так и ближние) и видеть их, а также мелкие манипуляции, в том числе связанные с сенсорной, моторной, тактильной и проприоцептивной чувствительностью.

• Умение слушать и слышать, использование условных знаков коммуникации.

• Социальное поведение и спонтанные игры включают компетенции в области самовосприятия (самоидентификация, самопомощь, умение занять себя), а также добровольное принятие культурных стандартов, связанных с индивидуальным поведением и требованиями общества.

Признание Шеридан глобальной ценности игры для ребенка находит отклик и в материалах последнего времени, таких как «Лучшая игра» (*Best Play, Департамент культуры, средств массовой информации и спорта, 2000),* где утверждается, что в ходе игры ребенок развивается и как личность, и как член общества.

• *Социальное и эмоциональное развитие*. В ходе игры дети получают возможность больше узнать как о себе, так и об окружающих. Они осознают, чем может обернуться их поведение, учатся решать конфликты, вести переговоры, доверять другим и принимать их. Они получают возможность испробовать на практике различные способы поведения в разных ситуациях в социуме, испытать различные чувства, примерить на себя разные эмоциональные и социальные роли.

• *Когнитивное развитие.* Игра дает возможность больше узнать о различных предметах, концепциях, идеях, к примеру о

классификации, последовательности, весе и равновесии. Дети выстраивают стратегии, направленные на решение проблем, развивают способность подменять одну вещь другой (например, в ходе символических игр), в результате начиная мыслить более комплексно и разнообразно.

• *Языковое развитие*. Игра дает возможность повысить уровень владения языком: расширить свой словарь, улучшить произношение, научиться лучше конструировать фразы и транслировать смысл и цель своих сообщений.

• *Физическое развитие.* Игра требует постоянного использования как крупной, так и мелкой моторики, а следовательно, развивает координацию движений и способности к визуально-пространственному ориентированию. Игры, связанные с продолжительной физической активностью, обеспечивают значительную аэробную нагрузку, а следовательно, способствуют профилактике заболеваний сердечно-сосудистой системы, помогают поддерживать мышцы в тонусе и сохранять оптимальный вес.

Тем не менее следует учитывать, что у детей существует множество способов обучения. Они учатся путем имитации, механического запоминания, а также получая прямые указания. Специалистам, занятым изучением игр, важно было показать, почему именно игровое обучение представляет особую ценность. Исследователи стремились продемонстрировать, что игра, более чем любой другой вид деятельности, способствует развитию ребенка. Помня об этой цели, мы с большей ясностью можем понять, почему дать определение игры было так важно.

Исследователям удалось значительно продвинуться в изучении того, как сами дети воспринимают игру. Ученые утверждают: когда дети воспринимают то или иное занятие как игру, а не как работу, они легче справляются со стоящими перед ними задачами, действуют более увлеченно и мотивированно (МакИннес и др., 2009). Ринг (2010) обнаружил, что, если малышей учат рисовать в игровой форме, предоставляя им свободу, выбор и возможность самостоятельного контроля, они рисуют с бóльшим удовольствием и активнее используют рисование как инструмент общения и передачи мыслей. А Уайтбред (2010), в свою очередь, показал: когда дети считают, что заняты именно игрой, они показывают более высокий уровень метапознания и саморегуляции.

Результаты этих исследований согласуются с предположением о том, что игровой подход к задаче важнее самой задачи (Банди, 1993). Конечно, дети учатся многими

способами, но при использовании игрового подхода обучение навыкам во всех без исключения сферах развития идет гораздо активнее. Саттон-Смит (1974) и Брунер (1979) считают, что игры исключительно важны для детей потому, что учат их гибкости мышления. Говард и Майлс (2008) полагают, что эффективность обучения в процессе, который дети считают игрой, оказывается выше, поскольку в этом случае границы допустимого поведения становятся шире. Когда дети заняты игрой, они не стремятся к конкретному результату, их меньше мучают страхи, а значит, они получают шанс попробовать на практике разные методы действий. Свобода, выбор и возможность контроля означают, что сами дети устанавливают и регулируют рамки игры. В результате игра помогает формированию оценки происходящего и содействует концентрации внимания, а это, в свою очередь, способствует обучению (Говард, 2010а).

Типы игр

Необходимо заметить, что игра не только влияет на развитие, но и отражает его. Существующие типологии игр включают основные виды деятельности, характерные для детского возраста. По ним мы можем видеть, каким образом различные виды игр влияют на развитие ребенка. Существуют как упрощенные, так и сложно структурированные типологии игр. Хатт (1976) подразделяет игры на эпистемологические (познавательные), главная цель которых – приобретение знаний и навыков, и развлекательные, в основе которых – фантазия и игра воображения. Хьюз (1999), в свою очередь, предлагает более развернутую типологию, описывающую 16 типов игр:

• *бурные и хаотические* – игры с физическим взаимодействием, включая прикосновения, щекотку и относительно сдержанное использование силы с постоянной демонстрацией игрового характера деятельности;

• *социодраматические* – разыгрывание реальных или условных ситуаций из жизни людей;

• *социальные* – игры с определенными правилами, связанные с вовлеченностью в ту или иную социальную ситуацию;

• *творческие* – игры, предусматривающие получение того или иного результата или определенной реакции;

• *коммуникационные* – игры с использованием слов, намеков, жестов;

• *драматические* – игры, связанные с разыгрыванием ситуаций, в которых ребенок не является непосредственным участником;

• *символические* – игры, в которых один предмет заменяет другой;

• *глубинные* – игры, связанные с опасностью и получением соответствующего опыта;

• *исследовательские* – игры, дающие возможность получить фактическую информацию о предметах и явлениях;

• *сказочные* – игры, в которых ребенок силой собственной фантазии изменяет мир, удаляясь от реальности;

• *фантастические* – игры, в ходе которых не принимаются во внимание законы реального физического мира;

• *локомоторные* – движения в любом направлении, предпринимаемые лишь ради движения;

• *связанные с овладением реальностью* – игры, в которых ребенок контролирует физические и эмоциональные воздействия со стороны окружающего мира;

• *объектные* – игры, использующие всевозможные интересные последовательности зрительно-моторных манипуляций и движений;

• *ролевые* – игры, связанные с изучением различных жизненных ролей и ситуаций, как правило не связанных с персонально значимыми личностными, социальными, семейными или межличностными отношениями;

• *суммирующие опыт* – игры, которые позволяют ребенку познакомиться с собственным происхождением, историей, ритуалами, легендами, стихами.

Другие типологии игр в основном фокусируются на процессе развития ребенка, описывая его прогресс через определенные типы игр, меняющиеся по ходу освоения ребенком все большего числа новых навыков. Здесь мы делаем упор на том, как развивается способность ребенка к игре.

Шеридан (1977) пишет:

Развиваясь, ребенок осваивает различные типы игр в определенной последовательности, по мере того как учится использовать все большее число навыков, сначала – сенсорных и моторных, а затем – связанных с коммуникацией и творчеством. При этом каждый шаг вперед будет эффективным лишь при условии успешного освоения навыков предыдущей ступени.

1. **Активная игра** требует общих моторных навыков – умения контролировать собственную голову, туловище и конечности при сидении, ползании, стоянии, беге, лазании, прыжках, бросании, ударах ногой, ловле предметов и так далее. Она напрямую связана с прогрессом в физическом развитии и требует наличия подходящего свободного пространства для передвижений и

естественных препятствий, которые можно преодолевать, а также простого и безопасного игрового оборудования, как подвижного, так и закрепленного.

2. **Исследовательская и манипуляционная игра** начинается в возрасте около 3 месяцев с пальчиковых игр. Она требует соответствующего возрасту развития крупной и мелкой моторики, а также способности восприятия. Эти компоненты необходимы малышу не только для зрительно-моторной координации, но и для того, чтобы научиться обращать внимание на окружающие звуки и определять их источник, осознать неизменность объектов и начать осваивать свойства времени и пространства. Чтобы эти отдельные элементы физического и когнитивного развития сложились в единый значимый опыт познания, необходимо, чтобы в распоряжении ребенка постоянно был ряд простых предметов, которыми можно манипулировать. Среди них могут быть как предметы повседневного обихода, так и игрушки – погремушки, куклы, мячики, детали конструктора, коробки и прочие вещи, которые можно взять в руку и переместить, включая те, что способны издавать звуки.

3. **Имитационная игра** отчетливо наблюдается начиная с возраста 7–9 месяцев. Она требует от ребенка способности контролировать собственное тело, манипулировать предметами, обобщать информацию, полученную с помощью разных органов чувств, и интерпретировать ее, а также понимать простейшие слова – или, точнее, особенности интонаций тех, кто заботится о нем. В имитационной игре отражается то, что ребенок видит и слышит вокруг себя, она являет собой словно живую запись процесса перцептивного научения. Поначалу имитация носит фрагментарный характер и немедленно следует за действием, которое тем или иным образом привлекло внимание младенца. Позже ребенок начинает повторять целые блоки подобных действий ради собственного удовольствия или похвалы. Имитационная игра необходима для ребенка не только для того, чтобы научиться совершать имитируемые действия самостоятельно наиболее быстрым и эффективным способом, но и для понимания того факта, что окружающие взрослые исполняют каждый свою роль, с которой связаны вполне определенные обязанности.

4. **Конструктивная (продуктивная) игра** начинается в возрасте 18–20 месяцев со строительства простых конструкций из деталей. Для нее требуется не только овладение упомянутыми моторными и сенсорными навыками, но и растущее умение включать интеллектуальные процессы, связанные с распознаванием и извлечением усвоенной ранее информации.

Кроме того, для нее требуется способность создавать в уме предварительные схемы и воплощать их на практике. Этот тип игры непосредственно проистекает из ранних исследовательских и манипуляционных игр, но, кроме того, совмещает в себе более ранние формы «чистой» имитации с умением целенаправленно достигать задуманного результата.

5. **Фантазийная (ролевая) игра** начинается за несколько месяцев до достижения ребенком двухлетнего возраста и продолжается в течение последующих нескольких лет. Она требует освоения всех перечисленных выше типов игр, в особенности имитационной ролевой игры. Изучив на практике, к каким последствиям и результатам приводят действия, которые он наблюдал и имитировал ранее, ребенок начинает целенаправленно изобретать все более сложные воображаемые ситуации, чтобы с удовольствием использовать на практике приобретенные знания и навыки. Таким образом он обретает большее понимание окружающего мира и, что самое существенное, улучшает навыки в сфере социальной коммуникации. Данный тип игры основан на способности малыша выражать свои мысли посредством языка и, соответственно, воспринимать чужие идеи. Соответственно, спонтанное включение в ролевую игру для специалистов, работающих с детьми, служит важным диагностическим признаком, позволяющим оценить уровень здоровья, благополучия и образования ребенка.

6. **Игра с правилами** требует отличного владения всеми перечисленными выше типами игр, а также полного понимания и принятия абстрактных понятий, связанных с определением долей, очередности, соблюдением правил и точным фиксированием результатов. Обычно она начинается в возрасте приблизительно 4 лет, когда группа ровесников во главе с неформальным лидером изобретает собственные правила для совместной игры. Командные игры, пробуждающие чувство конкуренции у старших детей и взрослых, чем дальше, тем больше требуют подчинения установленным извне правилам, и для победы необходимо признавать и точно соблюдать все их пункты.

Шеридан проводит наблюдения за тем, как спонтанные игры детей изменяются с течением времени. Описанные ею типы игр полностью подтверждают теории, предполагающие, что игры изменяются в соответствии с развитием ребенка. Сегодня специалисты признают, что возраст, соответствующий той или иной стадии развития, всегда определяется лишь приблизительно, куда важнее последовательность прохождения определенных этапов. Поведение, ассоциируемое в основном с

определенной стадией развития, может тем не менее проявляться и на других этапах, ведь игровое поведение является скорее кумулятивным, его различные формы не исключают одна другую. Неразрывная связь игры с развитием была не раз проанализирована с когнитивной, социальной и эмоциональной точек зрения.

Пиаже (1951) делит детские игры на три стадии, соответствующие определенным ступеням когнитивного развития:

• *Практические игры* соответствуют сенсомоторному периоду развития (ориентировочно от рождения до 2 лет). На данном этапе ребенок исследует собственное тело и окружающие предметы, используя зрение, слух, тактильные ощущения и вкус. Эти игры часто носят повторяющийся характер.

• *Символические игры* соответствуют дооперационной стадии развития (приблизительно от 2 до 7 лет). На этой стадии у ребенка развивается способность замещать один предмет другим, он все активнее включается в фантазийные и ролевые игры.

• *Игры с правилами* возникают как в дооперационной стадии, так и на ранних этапах стадии конкретных операций (примерно от 7 до 11 лет). С течением времени эти игры все более подчиняются заранее установленным правилам.

Партен (1932) проводила наблюдения за детьми в возрасте от 2 до 5 лет в условиях дошкольных учреждений. В ходе долгих наблюдений она заметила, что с возрастом детские игры приобретают все более социальный характер. Она описывает шесть социальных стадий развития игры:

• *неигровое поведение*: не играет, только наблюдает;

• *одиночная игра*: ребенок играет в одиночестве, не проявляет интереса к другим;

• *игра-наблюдение*: ребенок наблюдает за тем, как играют другие дети, может вступать в разговор с участниками игры, но ограничивается беседой и не вступает в игру;

• *параллельная игра*: ребенок играет рядом с другими детьми, зачастую имитируя их действия, но не взаимодействует с ними;

• *связанная игра*: дети на первый взгляд играют вместе, однако их действия никак не взаимосвязаны;

• *совместная игра*: дети играют вместе, их деятельность носит более организованный характер, они обсуждают свои намерения и пожелания, касающиеся хода игры.

Эриксон (1963), исследовавший позитивное эмоциональное воздействие игры, предположил, что игра помогает ребенку обрести ощущение собственной компетентности и повысить

самооценку.

• *Игра в собственной вселенной*: согласно Эриксону, в течение первого года жизни ребенка наиболее значимыми для ребенка является исследование собственного тела и чувств. Осознание своего тела – важнейший фактор развития самооценки, поскольку мы не сможем оценить себя, не познав предварительно основные составляющие своего «я».

• *Игра в микромире*: на втором году жизни ребенок начинает играть с объектами. Именно в этот период он начинает осознавать, как его собственные действия влияют на окружающий мир.

• *Игра в большом мире*: приблизительно в возрасте 3 лет, когда дети начинают посещать ясли или детский сад, их игры становятся более социальными. Малыши осваивают различные виды совместной деятельности, начинают осознавать, что окружающая обстановка и их ощущение собственного «я» зависят не только от них самих, но и от окружающих. Они учатся сохранять позитивную самооценку в расширяющемся социальном окружении.

Резюме

• Игра не только помогает развитию ребенка, но и является его отражением.

• Игра – это не только тип поведения, но и процесс, а также подход к решению задачи.

• Дети скорее будут считать свое занятие игрой, если им предоставлена свобода, право выбора и контроля.

• Если с детьми занимаются в игровой форме, развитие идет активнее.

Вопросы для обдумывания

Понаблюдайте за игрой ребенка или группы детей.

• По каким признакам вы решили, что дети заняты именно игрой?

• Вы полагаете, что дети согласны с вашим выводом?

• Каким образом, по-вашему, данная игра способствует развитию детей и как она отражает их развитие?

Глава 2
Наблюдения за развитием детской игры

В данной главе приводятся оригинальные наблюдения Шеридан, отмечавшей, в каком возрасте и на какой стадии развития у ребенка проявляются те или иные значимые изменения в поведении, способствующие расширению набора игровых навыков. Понимание особенностей детского развития помогает нам наилучшим образом обеспечить ребенку возможность для игры. При этом, однако, не следует забывать, что в этой сфере существует великое множество вариантов. В настоящей главе этапы развития ребенка описываются в привязке к возрасту, однако эти цифры следует оценивать лишь как примерные: они не обязательно соответствуют самому раннему или самому позднему возможному моменту проявления тех или иных особенностей. Это ясно видно на картинках, которые Шеридан использовала для иллюстрации своих наблюдений: на некоторых из них можно заметить, что возраст изображенных детей не соответствует тому, о котором идет речь в тексте. Главной темой здесь является растущая способность ребенка к игре, а также то, как обретаемые игровые навыки способствуют его дальнейшему развитию. Обратите особое внимание на то, как наблюдения Шеридан за поведением детей и их игровыми навыками отражены в иллюстрациях.

Главные задачи данной главы:

• подчеркнуть значимость практических наблюдений Шеридан, подробно зафиксировавшей развитие детей в ходе игр;

• побудить читателей сделать глубокие и подробные исследования Шеридан отправным пунктом для развития собственных навыков наблюдения.

Наблюдения Шеридан 3–6 месяцев

Новорожденные быстро учатся привлекать внимание взрослых, ухаживающих за ними, и радоваться этому вниманию. Эти же взрослые становятся обычно их первыми партнерами по играм. На приятные им стимулы младенцы отвечают энергичными движениями, улыбками и гулением. С течением времени их поведение становится более целенаправленным, нежели простая реакция на определенный стимул. Постепенно малыш учится выборочно воспринимать поступающие извне стимулы (восприятие), обрабатывать их в мозге (интерпретация) и реагировать соответствующими моторными сигналами (ответ).

6 недель
Те, кто ухаживает за малышом, обычно становятся его первыми партнерами по игре. Младенец смотрит на них, слушает, издает звуки и совершает какие-либо движения.

10 недель
Малыш уже может схватиться за перекладину и сфокусировать взгляд на ярком мячике, однако зрительно-моторная координация еще не развита.

12 недель
Лежа на животике, малыш скребет пальцами по поверхности стола, одновременно получая удовольствие от созерцания и звуков.

3 месяца
При надежной поддержке головки и спинки младенец демонстрирует хорошую зрительно-моторную координацию в ходе пальчиковых игр.

Зрительно-моторная координация начинает проявляться приблизительно в возрасте 10–12 недель, когда ребенок, лежа на спине, становится способен поднимать обе руки к груди и заниматься пальчиковыми играми. Примерно в том же возрасте, лежа на животе и уверенно удерживая головку и плечи, малыш уже может сжимать и разжимать пальцы, царапая ими поверхность, на которой лежит, целенаправленно пытаясь воспроизвести определенную картинку и звук. Он уже в состоянии сжимать в руке игрушку (например, погремушку) и

подносить ее к лицу. Тем не менее ребенок все еще может случайно ударить себя ею по подбородку, и его взгляд, направленный на игрушку, периодически теряет фокусировку.

Примерно в 14 недель ребенок уже значительно лучше контролирует голову, шею и глазные мышцы, хватка становится увереннее. Он надежно держит игрушку и внимательно ее рассматривает. Приблизительно в 18–20 недель он умеет потянуться к предложенной ему погремушке и схватить ее, а также долго рассматривать и трясти. Он может поочередно хватать и отпускать объект, подносить его ко рту и отводить ото рта.

К 6 месяцам ребенок уже хорошо контролирует свои зрительные и мускульные усилия, а его зрительно-моторная координация развита достаточно для того, чтобы он мог дотянуться до любого лежащего поблизости предмета и схватить его. При этом, однако, его владение руками пока еще ограниченно. Малыш открывает для себя собственные ноги и зачастую использует их как вспомогательный хватательный механизм. Каждый попавший ему в руки предмет он непременно старается донести до рта. Он начинает осознавать постоянство существования людей, окружающих его, но еще не осознает постоянства присутствия объектов: игрушка, выпавшая из руки младенца и оказавшаяся вне поля его зрения, перестает для него существовать.

4 ½ месяца
У ребенка достаточно развита зрительно-моторная координация, чтобы он мог удерживать двумя руками зубное кольцо, то сжимая пальцы, то вновь разжимая их.

5 ½ месяцев
Ребенок открывает существование собственных ног, тянется к ним, демонстрируя согласованные движения рук, ног и глаз.

6 месяцев
Ребенок с глубокой сосредоточенностью хватает кубик характерной для этого возраста хваткой — двумя руками одновременно.

6 месяцев
Ребенок хватает колокольчик двумя руками, затем удерживает его одной рукой и, наконец, тянет в рот.

Ключевые наблюдения

• У ребенка развивается прочная связь с главным взрослым, осуществляющим уход за ним.

• Совершенствуется зрительно-моторная координация, движения лучше контролируются и становятся более целенаправленными.

• Ребенок тянет предметы в рот, чтобы исследовать их.

• Начинает осознавать неизменность людей, но не объектов.

6–12 месяцев

Приблизительно в возрасте 7 месяцев ребенок уже хорошо владеет руками, умеет перемещать предмет из руки в руку. Примерно с 8 месяцев малыш в состоянии уверенно сидеть на полу не падая, тянуться в любом направлении за игрушкой, находящейся в пределах досягаемости, и способен дотянуться до объекта, привлекшего его внимание.

С 9 месяцев ребенок сначала с интересом рассматривает новую игрушку в течение нескольких мгновений, как будто оценивая ее свойства, и лишь после этого тянет к ней руку. Он получает удовольствие от игры с одной игрушкой. Чуть позже, основываясь на имитации или собственных открытиях, он учится совмещать в игре два разных объекта, к примеру, колотит двумя деревянными ложками друг о друга или болтает ложкой в чашке и слушает звон. В этот период ребенок начинает усваивать разницу между знакомыми и посторонними людьми. Примерно в 9–10 месяцев у ребенка развивается понимание постоянства объектов: он поднимает диванную подушку, чтобы найти наполовину спрятанную под ней игрушку. Вскоре после этого он учится находить предметы, спрятанные полностью. В этот же период малыш начинает испытывать удовольствие от одновременного извлечения звуков и получения тактильных ощущений, колотя по твердым предметам или водя по ним рукой. Малыш становится более мобильным и все активнее ищет близости главного взрослого – отчасти для того, чтобы убедиться в его неизменной доступности, а отчасти – ради совместной игры.

9 месяцев
Ребенок уверенно сидит на полу и может, протянув руку, извлечь фигурку из отверстия, но пока не в состоянии вставить ее обратно.

9 месяцев
Хотя малыш пока не в состоянии положить кубик в чашку, он уже отчасти понимает, что такое емкость и в чем ее предназначение, и продолжает свои попытки.

9 месяцев
Увидев, как кто-то рядом строит башню из кубиков и затем разрушает ее, ребенок пытается повторить эти действия.
На картинке хорошо видна хватка правой руки и указательный палец левой, направленный вперед.

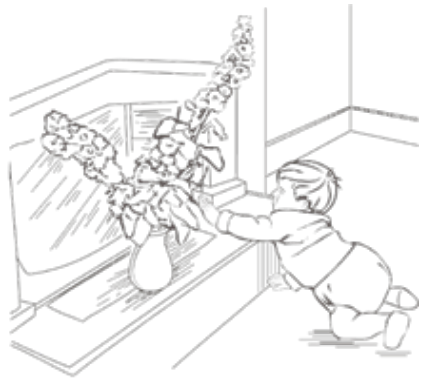
10 месяцев
Ребенок ползет к игрушке, находящейся в поле зрения, и добирается до нее.

С 9–12 месяцев ребенок начинает понимать смысл вербальных коммуникаций с главным взрослым. Сначала он понимает лишь интонации, затем – несколько простых слов и, наконец, простые фразы-инструкции, звучащие в привычных, регулярно повторяющихся контекстах. Малыш начинает понимать смысл происходящего в доме, он любит наблюдать за знакомыми взрослыми, ему нравится, когда они трогают его, разговаривают и играют с ним. Его внимание, отношение к окружающим и игры все еще направлены на получение сиюминутных впечатлений и ими по большей части удовлетворяются. Однако короткие мгновенные имитации уже сигнализируют о возникновении

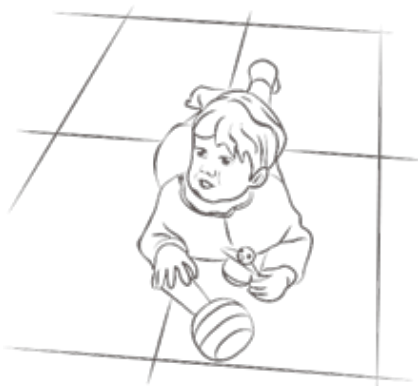
кратковременной памяти и формировании банка данных долговременной памяти. Постепенно долговременная память ребенка накапливает информацию, связанную с собственным значимым соматическим, когнитивным и эмоциональным опытом, которую он впоследствии мгновенно опознает, извлекает и творчески использует по мере необходимости.

Ребенок повторяет одни и те же игровые действия, пока взрослый не подскажет ему, каким может стать следующий шаг в игре. В ходе этих простых опытов первого года жизни малыш узнает, что предметы сохраняют свои свойства даже в движении, однако поведение людей для него остается по большей части непредсказуемым. Ребенок этого возраста должен иметь возможность передвигаться внутри знакомого ему мира, чтобы обрести практические знания о его свойствах и возможностях, научиться контролировать свое собственное поведение и взаимоотношения с внешними объектами и впоследствии научиться выражать свои желания, чувства и намерения, связанные с ними. В этом возрасте ребенок уже в состоянии понимать постоянство тех или иных ситуаций в домашней обстановке. К примеру, он понимает, когда главный взрослый ненадолго отлучается, и может проводить все более длительное время в его отсутствие и отпускать его на более далекие расстояния.

10 месяцев
Ребенок возит по столу формочку для кекса, получая одновременное удовольствие от зрелища и издаваемых звуков.



11 месяцев
Научившись ползать, ребенок исследует окружающую обстановку.



11 месяцев
Ребенок совершенствует навыки передвижения, удерживая в руках одновременно два предмета.

Дома ребенок постоянно удерживает баланс между двумя стремлениями – постоянной близостью главного взрослого и стремлением к исследованиям, таким образом успешно совмещая физическую активность с получением сенсорных впечатлений и эмоционального удовлетворения. За первые 12 месяцев жизни ребенок проделывает огромный путь – от рефлексов новорожденного к индивидуальным проявлениям собственной личности и ее возможностей. Чтобы полностью раскрыть свой потенциал, ребенок нуждается в поддержке, которая поможет ему следующие пару лет двигаться дальше еще более высокими темпами.

Ключевые наблюдения

• Ребенок учится хорошо владеть руками, умеет перемещать предметы из руки в руку и бросать их по собственному желанию.

• Ребенок осознает неизменность предметов.

• Малыш может провести небольшое время в отсутствие главного взрослого, но ищет его близости как для поддержки, так и для совместных игр.

• Ребенок начинает манипулировать единичными объектами.

• Ребенок способен на краткие имитационные действия, получает удовольствие, колотя по предметам, тряся их и водя по ним рукой.

12–18 месяцев

Малыш становится все мобильнее, любопытнее и своевольнее. Он обращает все больше внимания на детали, способен распознавать причины и следствия. Его уже не удовлетворяет пассивное восприятие, и он быстро утрачивает интерес к событиям, которые происходят вдали от него, регулярно повторяются или не приносят вознаграждения за усилия. В первую очередь это можно заметить по действиям самого ребенка и получаемым им впечатлениям. Ребенком движет, прежде всего, стремление исследовать окружающий мир и найти применение обнаруженным объектам. К примеру, роясь в ящиках буфета, он нюхает найденные предметы, пробует их на вкус и производит с ними разнообразные действия, временами предъявляя их главному взрослому. На этом этапе ребенок свободно манипулирует кубиками, уверенно удерживая их между большим и указательным пальцами.

Малыш продолжает экспериментировать с предметами, издающими шум, изучая синхронность удара и звука. Он все увереннее держится на ногах и ориентируется в пространстве, учится катать большие игрушки на колесиках, целенаправленно двигать мелкие предметы руками или таскать их за собой на веревочке. В этот период восприятие ребенка прочно связано с повседневной жизнью семьи, в его действиях начинают проявляться короткие эпизоды ролевых игр. Он уже в состоянии достаточно ясно выражать свои чувства и желания, используя для этого размашистые экспрессивные жесты, громкие певучие звуки и небольшой, но постоянно растущий набор простых слов. Малыш проявляет все больше интереса к называнию объектов и картинок, повторению слов и с явным удовольствием вслушивается в разговоры.

На данной стадии развития, при ограниченных когнитивных, социальных и языковых возможностях, ребенок относится к кукле или игрушке в виде животного точно так же, как к любому другому предмету, который может использоваться для игры. Для малыша предметы пока еще не несут никакой эмоциональной нагрузки, поскольку благодаря его недостаточной зрелости мир для него делится на всеобъемлющее «я» и примитивно понимаемое «не-я». Соответственно, если говорить о детях, малыш (не имеющий собственных намерений) – не личность в полном смысле слова, а всего лишь объект. На данном этапе социальное обучение полностью эгоцентрично: оно не столько эгоистично, сколько происходит исключительно сквозь призму

собственного «я». Деятельность, связанная с умением отвлечься от собственного «я», с помощью которой ребенок позднее станет учиться быть доброжелательным, делиться, ждать своей очереди и, со временем, проявлять сочувствие к людям, не проявляется и не может проявиться, пока ребенок не научится проводить базовые различия между «я» и «не-я», затем – между «я» и «ты» и, наконец, между «я» и «они». Именно это умение является основой любой социальной коммуникации. В значительной степени оно зависит от способности ребенка различать «мое» и «не мое», «его» и «их».

11 месяцев
Чтобы сделать первые шаги, требуется много мужества и поддержка взрослого.

12 месяцев
Покачиваясь и цепляясь за мебель, ребенок передвигается по комнате, исследуя интересные ему объекты.

14 месяцев
Уже имея некоторое представление о том, что такое емкость и ее содержимое, малыш с огромным удовольствием складывает предметы в корзину для бумаг и достает их оттуда.

12 месяцев
Ребенок удерживает карандаш хваткой, характерной для данного возраста. Через несколько мгновений он перекладывает карандаш в другую руку.

12 месяцев
Выбросив из коляски все игрушки, ребенок громкими криками требует вернуть их ему.

12 месяцев
В игре с передачей предметов из рук в руки используются не только игрушки, но и вербальное взаимодействие.

До данной ступени когнитивного и эмоционального развития ребенок со свойственным ему эгоцентризмом считает, что любой предмет в окружающем мире, без сомнения, принадлежит ему. После того как ребенок обретает достаточную подвижность, ему следует предоставить набор предметов для игры и личное пространство. Это не только доставит ему удовольствие, но и поможет осознать идею собственности по отношению к объектам и территории, в том числе необходимость уважать права других.

12 месяцев
Ребенок еще не может назвать эти предметы, но успешно демонстрирует на себе их использование.

12 месяцев
Ребенок демонстрирует некоторое понимание того, как предмет можно использовать в применении к другим.

12 месяцев
Главный взрослый, как может, стимулирует у ребенка интерес к книгам.

13 месяцев
Малыш радостно тычет пальчиком в куклу-марионетку, издавая громкие звуки.

15 месяцев
Ребенок уже прекрасно понимает, зачем нужна расческа, и достаточно понятно произносит это слово.

15 месяцев
Ребенок пока не в состоянии правильно соединить вагончики.

15 месяцев
Сидя на полу, малыш увлеченно изучает книгу с картинками, однако перелистывает по несколько страниц зараз.

Ключевые наблюдения

• Растущая подвижность дает ребенку больше возможностей для исследований.

• Снижается количество повторяющихся действий, возрастает внимание к деталям.

• Ребенок получает все больше удовольствия от забав с игрушками, которые можно толкать или тащить за собой. Тем самым малыш демонстрирует некоторое ограниченное понимание идеи причины и следствия.

• Ребенок в состоянии выражать свои желания и потребности с помощью постоянно растущего набора слов и жестов.

• Ребенок продолжает оставаться эгоцентриком, не способным провести границу между «я» и «не-я».

18–24 месяца

В возрасте 18–24 месяцев ребенок все увереннее контролирует свое тело и конечности и с увлечением предается разнообразным занятиям, требующим включения крупной моторики. Он таскает, тянет и переносит крупные объекты, залезает на мебель, низкие ограждения и лестницы.

Сев на трехколесный велосипед, ребенок может двигать его в задуманном направлении, но делает это, отталкиваясь ногами от земли. Чувство опасности, как и понимание и использование речи, пока еще очень ограниченно, но желание действовать самостоятельно воистину безгранично. Таким образом, ребенок в этом возрасте требует постоянного контроля, необходимого, чтобы защитить его от опасности.

Малыш все больше интересуется мелкими предметами, подробно исследует их, постоянно практикуя и оттачивая умение обращаться с ними. Он подолгу с удовольствием играет, сидя на полу в окружении интересных ему и достаточно прочных игрушек, но только если он знает, что хорошо знакомый ему взрослый, способный позаботиться о нем, находится неподалеку. Ему нравится складывать мелкие предметы в ту или иную емкость и доставать их оттуда, он уже в состоянии построить пирамидку, поставив друг на друга от 3 (в 18 месяцев) до 6 и более (к 2 годам) кубиков. Ребенок готов проводить все больше времени за экспериментами с водой, песком и пластичными материалами, к примеру с глиной или тестом. Он уверенно действует руками и использует простейшие инструменты, но пока еще не может планировать свои действия и производить конечный продукт.

20 месяцев
Непреодолимое стремление залезать в большие коробки, вероятно, связано с изучением своих размеров относительно других предметов и положения в пространстве.

20 месяцев
Колотя молоточком, ребенок одновременно получает удовольствие от зрелища, звуков и точной работы собственных мускулов.

18 месяцев
Ребенок ходит туда-сюда, таская и направляя тележку, нагруженную кубиками.

18 месяцев
Ребенок делает открытие: оказывается, он может управлять тележкой или другой игрушкой на колесиках!

Рисунки ребенка в этом возрасте еще не имеют сюжета. У него начинает определяться ведущая рука, но пока ее роль выражена очень слабо: ребенок свободно действует любой рукой, а иногда – обеими руками одновременно. Подобные признаки неравномерности, неустойчивости и временных изменений в латерализации функций будут проявляться все реже на протяжении дошкольного возраста.

Ребенок все еще остается эгоцентриком, однако активно

создает базу воспоминаний, имитируя поведение окружающих. Играя в ролевые игры и ситуационные игры с фантазиями, характерные для данной стадии развития, ребенок использует необходимые ему предметы, находящиеся под рукой. К примеру, малыш может использовать по назначению диванные подушки и покрывало, изображая короткую сценку про то, как он «как будто» ложится спать. Он может целенаправленно объединять две или три игрушки в единую композицию, к примеру сажая куклу на стул или складывая кубики в кузов грузовика, но все еще очень редко использует один объект в качестве другого или использует мимику и жесты для изображения воображаемых предметов или событий.

18 месяцев
Ребенок шустро карабкается вверх по ступенькам в саду. На картинке ясно видна стандартная последовательность движений: правая рука, левая нога — левая рука, правая нога.

18 месяцев
Ребенок играет с теми же игрушками, что и тремя месяцами раньше. Он уже может самостоятельно соединить вагончики в поезд.

2 года
Ловко заняв такую позицию, ребенок радостно привлекает внимание к этому факту и его последствиям.

2 года
Успешно собрав поезд, ребенок тащит его за порог и далее за угол, двигаясь спиной вперед.

Начиная с 15–18 месяцев ребенок активно интересуется книжками с картинками, поначалу с интересом узнавая и называя людей, животных, объекты и знакомые действия (еда, питье, посадка в машину, отправка письма). Вскоре он уже становится способен воспринимать простые истории, которые ему читают вслух, в то время как он рассматривает картинки. Позднее малыш начинает комментировать то, что слышит, и задавать вопросы. Отчасти любовь к книгам и рассказам, способствующая эффективному развитию речи, связана с сохраняющейся

потребностью в близости главного взрослого, что является нормальной ступенью развития социализации.

К 18 месяцам малыш уже может произнести в соответствующей ситуации несколько простых слов, например «ака» («чашка») или «ить» («пить»), и даже высказываний – холофраз, или однословных предложений, которые сам ребенок воспринимает как единое слово («айме» – «дай мне», «омама!» – «вот мама!»). При этом его действия связаны по смыслу с произносимыми словами. В возрасте приблизительно 21 месяца ребенок начинает соединять два или более «нормальных» слов в простые предложения. Как правило, эти фразы связаны с хорошо знакомыми ситуациями, потребностями и событиями, которые имеют место «здесь и сейчас». Малыш уже может понятно выражать свои желания и нежелания, давать понять, что ему нравится, а что – нет, с помощью комбинации жестов, а также небольшого числа слов и выражений и понимает самые простые слова, обращенные к нему.

Кроме того, примерно в 21 месяц ребенок начинает проявлять понимание того, как маленькие (по размерам соответствующие кукольному дому) игрушки могут имитировать поведение людей и события, происходящие в реальном мире. Подобное внешнее воплощение (выражение) усвоенных (сохранившихся в памяти) впечатлений может включать объединение кукол в функциональные группы и демонстрацию действий этих групп в бытовых ситуациях, зачастую сопровождаемую рассказом о них.

2,5 года
Малышка безуспешно пытается посадить игрушку в поезд, пока еще не слишком хорошо понимая проблему соотношения размеров мишки и вагончика.

2 года
Ролевая игра в доктора.

Постоянная доброжелательная, но не чрезмерно настойчивая поддержка взрослыми любых форм спонтанной детской игры

необходима ребенку не только для ощущения чувства удовлетворенности, но и для обучения базовым навыкам, традиционно усваиваемым в возрасте 1–2 лет. Манипулируя игрушками, они через визуальные, слуховые и тактильные ощущения познают суть исследуемых предметов, их функции (особые свойства), учатся использовать их (то есть осваивают их функции) и, наконец, тренируются приспосабливать их к своим нуждам в качестве строительного материала или основы для проявления фантазии, иными словами, раскрывают их потенциал. Исследовательское поведение часто можно заметить во время игр, требующих воображения и фантазии.

2 года
От имитационных ролевых игр ребенок переходит к играм, в которых активно воплощает собственные фантазии.

21 месяц
В своих играх ребенок начинает имитировать с помощью небольших игрушек реальные жизненные ситуации.

1¾–2¼ года
Параллельная игра с музыкальными инструментами в детском саду.

2½ года
Сумка открывает бесконечные возможности для исследования, манипулирования и имитации.

Ключевые наблюдения

• У ребенка увеличивается период, в течение которого он способен концентрировать на чем-то свое внимание, также растет стремление к независимости.

• Уже будучи знакомым с обычной ролью окружающих

предметов, ребенок начинает использовать их для игры.

• В детском репертуаре появляются простые имитационные ролевые игры, в которых он изображает знакомые сценки (к примеру, маму с малышом).

• Ребенок начинает играть с небольшими предметами, но пока он использует их исключительно реалистически, а не символически (к примеру, он может уложить игрушечные кирпичи в игрушечный грузовик).

• Растет интерес к занятиям, связанным с оставлением оттисков, отпечатков и иного рода следов на различных поверхностях.

2½ года
Теперь, когда пальцы малыша уже достаточно искусны, он с интересом нанизывает бусы на нитку.

2–3 года

С двухлетнего возраста у ребенка активно развиваются все виды моторных навыков. Он уже может научиться ездить на трехколесном велосипеде, используя педали, и самостоятельно поворачивать на нем. Развивается также умение бить по мячу, бросать и ловить его.

Навыки манипуляции предметами и конструирования постепенно растут, ребенок уже умеет держать карандаш за середину или ближе к грифелю, водя им по бумаге туда-сюда, изображая или срисовывая круги и линии. Малыш с удовольствием собирает простые пазлы, может правильно опознать и совместить четыре-пять цветов и несколько форм.

Ребенок инстинктивно использует активную форму «тотальной коммуникации», включающей – иногда по отдельности, чаще одновременно – слова, жесты, мимику, а иногда и собственные кодовые языковые формы. Эти этапы развития непосредственно отражаются и на его играх. Малыш все еще следует за взрослыми по всему дому, имитирует их деятельность и присоединяется к ней, привлекая их внимание к своим действиям, требуя одобрения и задавая бесчисленные вопросы. Расширяется репертуар ролевых игр, к ним добавляются короткие сценки, которые он придумывает самостоятельно и разыгрывает со всей возможной серьезностью. В ходе этих мини-постановок ребенок громко разговаривает сам с собой, соответствующими словами описывая и объясняя свои действия, диктуя себе следующие шаги или выражая неуверенность в своих действиях. Позднее ребенок начинает действовать изобретательнее, добавляет в сценки соответствующие диалоги и демонстрирует зачатки способностей к планированию своих действий, к примеру подбирая предметы, чтобы устроить куклам чаепитие, или материалы, которые понадобятся, чтобы собрать воображаемую машину и рулить ею.

2½ года
Ребенок использует две обучающие игрушки для собственной игры, представляющей воображаемую ситуацию. На верхней площадке маяка стоит человечек.

2½ года
Сидя за обеденным столом, ребенок раскрашивает картинки, не обращая внимания на то, что они перевернуты вверх ногами.

После 2½ лет изменяющееся пространство собственного «я» по большей части все еще включает лишь самого ребенка и главных взрослых, но ребенок уже готов ненадолго допустить в мир своих игр одного или двух знакомых детей и периодически присоединяется к играм других малышей. Тем не менее, хотя в таких случаях дети играют рядом друг с другом, их игры все еще остаются индивидуальными, поэтому каждому из них требуется отдельный набор игрушек и собственное пространство. На данной стадии развития ребенок, по-видимому, осознает отдельность своего физического существования, причем раньше, чем свою когнитивную и эмоциональную индивидуальность. В результате он еще некоторое время пребывает в убежденности, что главный взрослый автоматически ощущает, что он чувствует и имеет в виду. При этом примерно до 3 лет ребенок не ждет от других детей понимания того, что творится у него в мыслях, но считает себя в полном праве командовать всеми, кто его окружает.

2½–3½ года
Игры с водой в детском саду представляют собой яркий пример параллельной игры. Каждый ребенок играет на отдельной территории, используя отдельный набор предметов.

3½ года
Игровая площадка, гимнастические упражнения на горке.

3 года
На лице у малыша отражается невероятное удивление при взгляде на то, как быстро изменяется картинка мира внизу, когда качели раскачиваются туда-сюда.

3 года
Ребенок радуется появлению пузырей и с удовольствием наблюдает за ними.

Ключевые наблюдения

• Ролевые игры ребенка становятся разнообразнее, отражая более широкий спектр жизненных ситуаций (продавец, врач, медсестра и т. д.). Малыш может начать рассказывать простые истории.

• Ребенок в ходе игры может заменять один предмет другим (к примеру, используя кубики «Лего» как еду в игре, связанной с

воображаемым приемом пищи).

• Малыш в состоянии подбирать некоторые цвета и формы, складывая простые пазлы.

• С развитием моторики ребенок с нарастающим удовольствием бьет ногой по мячу, подбрасывает и ловит его.

• Малыш может играть рядом с другими детьми, но их игры в основном индивидуальны, поэтому каждому из них важно иметь собственное пространство и предметы для игры.

• Ребенок лучше владеет карандашом, может копировать простые округлые или зигзагообразные формы.

3–4 года

После 3 лет игра все так же необходима детям. Ребенок уже в состоянии свободно бегать и лазать по снарядам, которые обычно можно увидеть на детской площадке. Он карабкается по горкам, пролезает через трубу, прыгает на небольших батутах. Он в состоянии управляться с велосипедом, уверенно ездит, используя педали, и легко объезжает острые углы. Малыш уже может четко оценить, как соотносится пространство с размерами и формой его собственного тела – и в спокойном состоянии, и в движении. С помощью товарищей по играм он способен переносить с места на место большие кубики и планки, собирать из них целые сооружения и разыгрывать в них живые и яркие сценки, рожденные его воображением.

Навыки владения руками стремительно улучшаются благодаря играм с маленькими игрушками – кубиками, пазлами, машинками, кукольными домиками и тому подобным. Ребенок с удовольствием рисует карандашами и вырезает ножницами фигуры из бумаги. Строительство из кубиков еще долго остается одной из любимых игр, эволюционируя от простых башенок к более сложным сооружениям, изобретательно задуманным и тщательно исполненным. Поначалу кубики нравятся ребенку просто как объект для манипуляций; однако позднее, используя схемы, копируя и следуя инструкциям, он развивает навыки перспективного планирования и проектирования и начинает создавать сооружения, заранее заявляя, что именно будет построено (точно так же обстоят дела со спонтанными детскими рисунками). Позднее ребенок использует свои постройки как место действия в более сложных и интересных играх с машинками, игрушечной мебелью и куклами.

После трех лет малышам требуются пазлы с большим числом деталей. Можно заметить, что в этом возрасте некоторым детям интереснее аналитические действия по сличению форм, нежели собирание картинки. В этом случае ребенок собирает пазл, поворачивая его части к себе чистой стороной, не обращая внимания на привлекательную цветную иллюстрацию. Лишь позднее складывание картинки из все большего числа деталей обретает важность само по себе. Непонятно, почему дети иногда выбирают такой путь. Возможно, в своем обучении они следуют традиционной последовательности шагов: сначала получают самое общее представление о предмете, затем отдельно анализируют каждую деталь и, наконец, получив полную информацию о явлении, сводят ее в единое целое.

3½ года
Простые деревянные пазлы со вставными деталями притягивают ребенка куда дольше, чем можно было предположить.

3 года
Девочка недавно пришла в детский сад, она еще стесняется и лишь со стороны наблюдает за происходящим.

Игры с пластилином и другими пластичными материалами нравятся детям, начиная с 3 лет, но особенно увлекают их после четырех. Спонтанные рисунки (представляющие собой следующий шаг по сравнению с простым копированием изображений) у трех– и четырехлеток становятся более сложными и разнообразными по цвету, форме и содержанию. При этом дети пока в основном изображают людей, дома, машины и цветы. Трехлетние малыши не дают названия своим рисункам, пока не закончат работу. Позднее, приблизительно в возрасте 4 лет, ребенок уже заранее объявляет, что собирается рисовать, создавая в уме некий образ будущей картинки еще до начала работы. К 4–4½ годам ребенок, как правило, в состоянии самостоятельно, без руководства взрослых, играть со сверстниками, проявляя дружелюбие. В этом возрасте детям особенно нравится конструирование, игры на столе и на полу, они любят наряжаться, придумывать героев и разные ситуации. Ребенку на этом этапе в ходе игры необходимо дать возможность обсуждать, планировать, делиться, ждать своей очереди и действовать в соответствии с установленными правилами.

В возрасте 3½–4 лет у детей часто проявляется интерес к музыке, чаще всего – к ударным и простейшим духовым инструментам. Зачастую ребенок демонстрирует необычайно тонкий вкус к музыке, он не только слушает, но и узнает, вспоминает и воспроизводит мелодии, услышанные от взрослых или других детей или по радио. Иногда дети просят дать им

музыкальные инструменты и даже ухитряются играть на тех, с которыми способны справиться.

Между 3 и 4 годами речь ребенка быстро развивается, он активно овладевает новыми словами и более сложными синтаксическими конструкциями. В результате, несмотря на характерные детские проблемы с произношением и грамматические ошибки, его речь уже в состоянии понять не только родные, но и посторонние люди. Дети неформально общаются с товарищами по играм с помощью восхитительной смеси слов, ярких звуковых модуляций, мимики и жестов, отлично понимая друг друга.

3 года
Ребенок уверенно составляет и воплощает сценарий ролевой игры.

3 года
Поочередно говоря за обеих участниц диалога, девочка использует для каждой свои интонации и отдельный набор слов.

3½ года
Ребенок хорошо справляется с более сложным пазлом, но большие размеры головоломки заставляют его часто и надолго задумываться.

3½ года
Ребенок легко взбирается на большую лошадку-качалку.

К четырем годам дети все активнее используют во всех видах игр, в особенности связанных с воображаемыми ситуациями, вербальную коммуникацию в самых разных формах – дружескую, информативную, в виде вопросов, споров, объяснений и инструкций. Когда дети общаются между собой, в их среде появляются явные лидеры, которые и определяют, кто будет играть главные роли, а кто – вспомогательные. Впоследствии лидер может благосклонно разрешить членам группы поменяться

ролями, играя их по очереди, либо отказать в этом. На этом этапе субъективный воображаемый мир ребенка может стать настолько ярким, что он начнет путаться, где правда, а где вымысел, удивляя неопытных взрослых упорным несогласием с явной объективной истиной. Четырехлетним детям очень нравятся рифмы, загадки, простые шутки, анекдоты и шутливые поддразнивания. Они любят, когда им читают, особенно если могут одновременно разглядывать иллюстрации. Хотя теперь ребенок с удовольствием играет со сверстниками, он по-прежнему любит оставаться дома, в обществе родителей, братьев и сестер, продолжая обучаться с помощью имитации, оттачивая новые навыки, слушая, разговаривая и задавая бесконечные вопросы.

3½ года
Активная игра перемежается с воображаемой скачкой.

3½ года
После скачки ребенок с удовольствием кормит лошадь воображаемой едой из сумки для покупок.

2½–4 года
Дети с радостью принимают участие в активных играх в парке, в то время как взрослые находятся где-то поблизости.

2½–4 года
Малыши на детской площадке, оборудованной детскими игровыми тренажерами, демонстрируют разнообразные варианты активных игр.

К этому времени ребенок уже в достаточной степени способен провести в своем сознании границу между собственным физическим «я» и остальным материальным миром, «не-я», чтобы представить себе, как будут выглядеть горы, дома и другие заметные детали пейзажа, если посмотреть на них с другого места. Он до некоторой степени осознает законы зрительной перспективы, хотя еще не применяет их при рисовании. Постепенно ребенок начинает демонстрировать растущее чувство сострадания и ответственности. Страсть к приключениям не

всегда согласуется с правильной оценкой опасности: дети с удовольствием идут на риск, но в конце концов самостоятельно устанавливают границы, за которые не стоит выходить.

3½ года
Ребенок демонстрирует отличные моторные навыки и прекрасное чувство пространства.

3 и 3½ года
Дети лепят из пластилина миниатюрные изображения предметов домашнего обихода и других объектов.

5½ лет и 3½ года
Дети собирают очень сложный пазл, подробно объясняя друг другу план действий.

4½ года
Сидя над коробкой с маленькими игрушками, ребенок внимательно изучает свою коллекцию, прежде чем разобрать по назначению. Ребенок помладше, скорее всего, просто высыпал бы все игрушки на стол.

4½ года
Несколько минут спустя разбор игрушек почти закончен: бытовые предметы сложены вместе, «на верхнем этаже» оборудована ванная, а транспортные средства стоят «возле дома».

3½ года и 5 лет
Дети играют в воображаемую «семью».

3½ года и 5 лет
Дети играют в ковбоев.

Ключевые наблюдения

• Ребенок с удовольствием играет со сверстниками.

• Ролевые игры и игры с придумыванием сюжетов и ситуаций становятся все более сложными и изобретательными.

• В ходе игр в малых социальных группах дети учатся распределять роли, делиться и действовать по очереди.

• Растущее мастерство владения языком уже позволяет детям получать удовольствие от простых забавных историй и рифмованных текстов.

• Ребенок имеет четкое представление о размерах и форме своего тела, он свободно бегает, лазает, ползает и прыгает.

• Хорошее развитие мелкой моторики дает возможность

делать более детализированные рисунки. Ребенок уже может вырезать ножницами из бумаги простые фигуры.

• Малыш с удовольствием мастерит что-то, к примеру, из теста или кубиков, клеит, делает аппликации.

5–6 лет

Начиная с этой стадии ребенок постоянно развивает свои способности к общению и решению повседневных задач. Он получает все больше удовольствия от тех игр, где он сам активно придумывает сюжет и правила, а также от домашних и уличных игр, требующих предварительного изучения сложных инструкций, долгих тренировок, строгого следования правилам и честности в состязании. Индивидуальные способности ребенка к определенным видам спорта, прикладного и художественного творчества проявляются все ярче при выборе форм досуга и приятелей по играм – дома, на детской площадке либо просто на улице или в сквере, где отсутствует игровое оборудование, и дети задействуют в игре лишь песенки и ритуалы, диктуемые старыми неписаными традициями, совмещая их с живыми импровизациями.

В течение последующих нескольких лет в спонтанных играх будут все сильнее проявляться различия в интересах мальчиков и девочек, хотя учителя и воспитатели, организуя совместные игры на школьных и детсадовских площадках, как правило, стараются вовлекать в них детей без различия пола.

4½ года
Разноцветные пластиковые фигурки дарят бесконечные возможности для изобретательного составления изображений и обсуждения.

4½ года и 5 лет
В детском саду дети заняты совместным конструированием придуманной ими улицы — с церковью, высотным жилым домом, эстакадой и проезжающими по ней машинами.

4½ года
Ребенок вырезает ковер для кукольного дома.

3–5 лет
Дети в детском саду. Эта игровая конструкция, ежедневно собираемая и разбираемая вновь, дает массу возможностей для организации самых разнообразных игр на свежем воздухе.

Ключевые наблюдения

• Ребенок уверенно развивает основные бытовые и коммуникационные навыки.

• Ребенок получает все больше удовольствия от более структурированных игр, требующих соблюдения строгих правил.

• Растет способность ребенка к импровизации, для игр ему все меньше необходимы определенные игрушки, он все чаще пользуется подручными предметами и материалами, которые сам силой своей фантазии наделяет нужными свойствами.

• У ребенка все более явно проявляются способности и склонности к тем или иным видам спорта, прикладного и художественного творчества.

3½ года и 5 лет
Совместная подвижная игра на горке.

4 года
Постройка здания из крупных деревянных деталей требует тщательного предварительного планирования и точности в возведении конструкции.

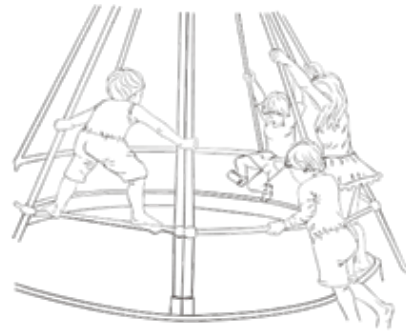
5 лет
Ребенок на горке

5 лет
Гимнастические занятия на горке сопровождаются соответствующими устными указаниями, даваемыми кукле.

4½ года
Ребенок умело и ловко подпрыгивает на батуте.

Определенный элемент опасности делает катание на веревочных качелях-«тарзанке» еще более привлекательным.

Компания друзей, давно знакомых друг с другом, играет на карусели в парке.



Та же группа детей ловко управляется с другой, куда более сложной каруселью. Они называют это «устроить олимпиаду».

Резюме

Наблюдения Шеридан показывают, как дети по мере роста обретают новые умения и навыки, которые по-разному способствуют развитию их способностей к игре. Опираясь на ощущение безопасности, формирующееся через привязанность к главному взрослому, они исследуют окружающий мир. Первоначально они делают это лишь с помощью собственных органов чувств. Постоянно взаимодействуя с окружающими, они постепенно развивают свои коммуникативные и социальные навыки, ближе знакомятся с внешним миром. Обретая мобильность и ловкость, они исследуют окружающие объекты и их свойства, обучаются использовать их все более сложными способами. Используя все более широкий набор игр, они познают себя, других людей и мир вокруг, развиваясь с помощью игры. Начиная с ранних чувственных впечатлений, через контролируемые действия и символическое использование предметов вплоть до ролевых игр в мирах, созданных их собственным воображением, развивающееся игровое поведение предлагает детям уникальные методы получения жизненного опыта и его осмысления (Дженнингс, 1999). Нетрудно заметить, что ту же схему ступенчатой оценки – «Что это?», «Для чего это?», «Для чего я могу использовать это?» и «Что бы я смог сделать с этим?» – мы используем в дальнейшем для исследования открывающихся перед нами возможностей на протяжении всей жизни (Крафт, 2005).

Вопросы для обдумывания

• Обдумайте, как наблюдения Шеридан коррелируют со стадиями развития, которые выделяют Пиаже, Партен и Эриксон (см. главу 1).

– Каковы, по-вашему, наиболее значимые этапы социального, когнитивного и эмоционального развития ребенка?

• Понаблюдайте за группой играющих детей.

– Легко ли вам дается такое наблюдение?

• Каким образом вы выбрали объект для наблюдения и способ фиксирования информации?

• Насколько ваши наблюдения о соответствии тех или иных умений и навыков и возраста детей совпадают с наблюдениями Шеридан?

Глава 3
Коротко об игровой последовательности

В предыдущей главе мы представили вам оригинальные материалы наблюдений Шеридан за детскими играми. Эти материалы наглядно иллюстрируют то, как игры меняются с возрастом, по мере обретения детьми новых знаний и навыков, отражая их развитие и в то же время влияя на него. Мы наблюдали за тем, как игра развивается от сенсорных форм к символическим, фантазийным и далее – к играм, требующим соблюдения правил. Кроме того, Шеридан подробно описала, как детские игры становятся все более социальными.

Для иллюстрации отмеченных изменений на конкретных примерах Шеридан отобрала материалы наблюдений за играми с конкретными объектами и сгруппировала их в «игровые последовательности». В данной главе мы представляем вам эти последовательности. Как и в главе 2, под иллюстрацией указывается возраст детей на момент наблюдений и не обязательно показывается наиболее раннее или самое позднее время появления соответствующего поведения. Кроме того, не следует забывать, что возраст может значительно варьироваться.

Задачи данной главы:

• представить читателям ряд конкретных последовательностей, включая игры с чашкой, колокольчиком и кубиками, рисование и игры с наборами мелких игрушек, образующими собственный игровой мир;

• показать, как дети разных возрастов играют с одинаковыми объектами, тем самым наглядно продемонстрировав, как их игры меняются во времени.

Игра с чашкой

6 месяцев
Ухватив чашку двумя руками, ребенок затем перекладывает ее в одну руку и тянет в рот выступающую часть чашки.

9 месяцев
Ребенок держит чашку двумя руками в правильном положении — донышком вниз — и, глядя на взрослого, подносит ее ободок ко рту.

12 месяцев
После того как я проверяю слух ребенка, постукивая ложкой по ободку чашки, и затем ставлю чашку на стол, ребенок хватает оба предмета и успешно имитирует мои действия.

12 месяцев
Предшествующая имитация напомнила ребенку об истинных функциях чашки и ложки, и он тут же демонстрирует нам яркий пример определения через действие.

2¼ года
Ребенок с удовольствием использует ложки, чашки и другие бытовые предметы в воображаемой игровой ситуации.

Игра с колокольчиком

24 недели
Ребенок хватает колокольчик за основание, явственно относясь к своим действиям с максимальным вниманием. Сразу же вслед за этим он тянет ручку колокольчика в рот.

9 месяцев
Держа колокольчик одной рукой за середину ручки, ребенок с удовольствием шумно и многократно колотит им по столу.

10 месяцев
Ребенок держит колокольчик одной рукой за кончик ручки и трясет им, радуясь мелодичному звону.

11 месяцев
Ребенок тычет указательным пальцем в язычок колокольчика.

12 месяцев
Форма колокольчика напоминает ребенку чашку, и он действует соответствующим образом. Трудно сказать, является ли это удачным исследовательским поведением или неудачным определением через действие.

Игра с кубиками

9 месяцев
Ребенок уверенно держит по кубику в каждой руке и сводит их вместе, с интересом сравнивая. Несколькими секундами позже он с видимым удовольствием стучит ими друг о друга.

12 месяцев
Обнаружив кубик под чашкой, ребенок тут же начинает исследовать другие возможности, таящиеся в этих предметах.

15 месяцев
Ребенок собрал эту фигуру из кубиков совершенно самостоятельно. Судя по всему, она напоминает ему об игре в поезд, в которую он играл с кем-то из старших.

15 месяцев
Малыш с удовольствием играет в кубики и с готовностью собирает правой рукой маленькие башенки из двух-трех кубиков, зажав в левой более крупную мягкую игрушку-животное.

2 года
Весьма способный юный архитектор. Построив половину башни правой рукой, он переключается на левую. Такая интересная форма самообучения встречается очень часто.

3 года
Яркий пример использования ранее полученных знаний. Ребенок ставит кубики друг на друга, собирая из них мост, и одновременно считает их вслух.

3½ года
Взрослый, загородившись экраном, строит из кубиков лестницу из трех ступеней. Такое задание весьма сложно для детей этого возраста.

3½ года
Несмотря ни на что, ребенок, имеющий большой опыт возведения построек из кубиков, легко копирует фигуру, предложенную взрослым.

Рисование

12 месяцев
Художник-копировщик за работой. Ребенок держит карандаш типичным для его возраста образом: сжимает карандаш правой рукой за дальний от грифеля конец, левая рука зеркально копирует хватку правой. Мгновение спустя он перекладывает карандаш в левую руку и вновь начинает водить им по бумаге.

15 месяцев
Ребенок увереннее держит карандаш, его рука уже ближе к грифелю, результат — изогнутые линии и точки — стал более качественным. Левая рука по-прежнему зеркально повторяет хватку правой.

21 месяц
Масштабная картина — работа кистью на мольберте. Однако результат скорее можно назвать абстрактным продуктом визуально-моторной деятельности, нежели содержательным изображением.

3½ года
Интересный пример одновременной работы двумя руками. Ребенок держит карандаш рядом с грифелем: эта хватка свидетельствует о большей зрелости, однако изображение все еще бессодержательно.

3½ года
Ребенок уверенно держит карандаш правой рукой рядом с грифелем, левая рука не задействована. Ребенок попросил дать ему буквы для срисовывания. Он, похоже, не понимает, что буквы лежат перед ним вверх ногами.

4 года
Ребенок рисует дом. Изображение типично для данного возраста, — в частности, окна в доме расположены по углам. Рисуя, ребенок в то же время вслух комментирует свои действия. На рисунке хорошо видно, что ребенок правильно держит карандаш правой рукой, одновременно помогая себе левой, которая придерживает бумагу.

3½ и 4 года
Дети рисуют человечков. Один использует только черный цвет, другой делает фигуру разноцветной. Оба получившихся рисунка весьма характерны для соответствующего возраста. Изначально оба ребенка назвали свои произведения автопортретами, но впоследствии со смехом отметили множество неточностей.

4¾ года
Ребенок рисует цветной автопортрет, дополняя его картинами окружающего мира — желтое солнце, голубое небо, зеленые деревья, коричневая земля. Он подписывает внизу свое имя, рисуя быстро и молча и с удовольствием концентрируясь на работе.

Игры в миниатюрном мире

15 месяцев
Миниатюрные фигурки для ребенка — лишь маленькие предметы для манипуляций, которые он кладет в домик, играющий роль коробки, и вынимает обратно.

18 месяцев
Миниатюрные игрушки выступают в качестве объектов для игры «ты — мне, я — тебе», в которую ребенок играет со взрослым. Взрослый называет игрушки, ребенок повторяет их названия, но пока еще не понимает, что они являются мини-копиями реальных объектов.

2½ года
Ребенок знает, что игрушки — это копии реальных объектов, но во время игры предпочитает собирать их в небольшие группы вне домика.

3¼ года
Ребенок играет с куклами в пределах одной комнаты дома, сопровождая игру громким и длинным монологом, адресованным себе и своей кукле.

5 лет
Ребенок играет творчески, используя весь дом. Он играет молча, полностью сосредоточившись на происходящем.

6 и 6½ лет
Девочки, называющие себя «самыми лучшими подругами», разыгрывают в кукольном доме сложный сценарий, придуманный ими самостоятельно. Игра продолжается изо дня в день. Девочки оклеили стены кукольного дома обоями и самостоятельно расставили мебель в комнатах.

Глава 4
Вариативность в детских играх

В соответствии с изначальным планом Шеридан в этой главе рассматривается атипичное развитие игрового поведения у детей. Дополнительно мы включили в нее обсуждение особенностей игрового поведения в зависимости от пола, культурных особенностей, а также в неблагоприятной обстановке.

Цели данной главы:

• выделить ключевые моменты развития игрового поведения в зависимости от пола, культурных особенностей, а также в случаях атипичного развития и неблагоприятных обстоятельств;

• пояснить, насколько важно понимание вариаций в развитии игрового поведения с точки зрения работы с детьми через игру и обеспечения им всего необходимого для игры.

Культурные различия

Знание вариаций в игровом поведении необходимо для осознания уникальности различных культур, организации профессиональной работы с детьми с учетом их культурных особенностей и понимания динамичной и изменчивой структуры и социальной организации семьи (Рупнарин и др., 1998). Наблюдения Шеридан показывают, как развивается набор игровых навыков ребенка, увеличиваясь по мере его социального, физического, интеллектуального развития. Дети, воспитанные в любой культурной среде, играют именно так, как описывает Шеридан, постепенно накапливая багаж игровых навыков, задействуя чувства, объекты, символы и собственную фантазию, обучаясь пониманию и соблюдению правил. Как утверждает Хьюз (2010), игра – универсальное свойство любой культуры, и даже дети, выполняющие значительный объем работ по дому или занятые в сельскохозяйственном труде, находят в течение дня возможности для игр (Мэйбин и Вудхед, 2003). Но хотя культурные различия не влияют на развитие у детей способности к игре, они влияют на игровое поведение и ярко проявляются в нем. Варианты игрового поведения, существующие как внутри одной культуры, так и между различными культурами, чаще всего отражают особенности общения взрослых с детьми, а также осознание ценности игры, ее функций и игрового окружения.

Как уже отмечалось ранее, чаще всего первыми товарищами ребенка по играм становятся его родители или другие взрослые, осуществляющие уход за малышом. В литературе, посвященной родительскому поведению, отмечается, что культурные различия естественным образом присутствуют в раннем взаимодействии ребенка со взрослыми, ухаживающими за ним (Дарлинг и Штейнберг, 1993). При этом качественное взаимодействие малыша с родителями в раннем возрасте способствует формированию чувства безопасности и обеспечивает ему возможность исследовать окружающий его социум и материальный мир, таким образом оказывая существенное влияние на развитие игровых навыков. Либерман (1977) называл родителей и учителей «заменителями культуры», подавляющими детские игры или, напротив, способствующими им. В обзоре литературы, посвященном взаимодействию ребенка с родителями в ходе игры, О'Рейли и Борнштейн (1993) показали, что уровень и сложность детских игр непосредственно связаны с характером и качеством связи с родителями в раннем возрасте. Качество такого взаимодействия определяется наличием границ и эмоциональной

близостью. При этом Дарлинг и Штейнберг (1993) подчеркивают, что родительские обязанности всегда осуществляются в рамках определенного культурного контекста и способ, каким родители выражают свои эмоции и устанавливают границы в игре, зачастую отражает подходы к воспитанию детей, которые глубоко уходят корнями в особенности соответствующей культуры. Хьюз (2010) описывает американских матерей: они склонны максимально расширять границы детской самостоятельности в играх, поддерживают стремление ребенка внимательно наблюдать за окружающим миром и исследовать его, стремясь привить детям самостоятельность и независимость. Затем он описывает противоположную ситуацию с японскими матерями: они поощряют игры, предусматривающие близкие и контролируемые социальные взаимодействия, к примеру кормление кукол, стремясь воспитать в детях умение подчиняться. Хейт и др. (1999) также описывают, как тематика ролевых игр отражает цели социализации: к примеру, в Америке и Европе в детях воспитывают индивидуальность, независимость и стремление к самовыражению, тогда как в Китае малышам стремятся привить умение мирно взаимодействовать с обществом, покорность, уважение и подчинение законам и правилам.

Передачу культурных ценностей через игру можно в явном виде наблюдать и в том, какое место уделяется играм в процессе обучения. В Китае игра традиционно считалась скорее развлечением, нежели обучением и никак не связывалась с интеллектуальным развитием (Куни и Ша, 1999). В Великобритании место для активных шумных игр является непременным атрибутом учебных заведений для младшеклассников, тогда как в Китае, как отмечают Дэвид и Пауэлл (2005), специалисты по работе с детьми никак не могли понять, зачем отводить детям место, будто специально созданное, чтобы испачкаться, ведь это противоречит принципам опрятности и порядка.

В сфере доступности объектов для игр и их применимости для этих целей также существуют культурные различия. Так, Линдон (2001) отмечает, что в некоторых культурах куклы имеют особое духовное или церемониальное значение и поэтому считаются неподходящим объектом для игр. Там, где у детей нет доступа к игрушкам, они зачастую сами делают то, что им необходимо, из доступных материалов. Так, дети кенийской народности масаи играют в игрушки, сделанные из дерева, соломы, камней, шкур и костей животных, а также из других подручных материалов. Иногда в предметах и материалах для игры вовсе нет необходимости, поскольку она строится на

передаче информации и ее понимании (Хейт и др., 1999). Именно так, к примеру, обстоят дела с правилами игр в уличных культурах (Собел, 2001). На другом конце шкалы находятся культуры, вовлеченные в наш мир высоких технологий, где игрушечные объекты из взрослого мира, например детские мобильные телефоны или детские компьютеры, есть даже у малышей. Сам факт появления миниатюрных копий высокотехнологичных электронных устройств означает, что сегодня дети имеют возможность использовать для игры весьма сложные устройства.

Глобализация и растущая мультикультурность нашего общества также находит отражение в детских играх. К примеру, празднование Хэллоуина, с переодеванием в костюмы вурдалаков и призраков и играми вроде вылавливания яблок зубами из таза с водой или похода по соседским домам за сладостями с криками «Откупись, а то заколдую!», первоначально зародилось в американской культуре, но с тех пор распространилось на многие страны мира. В Восточной Индии в играх часто находят отражение религиозные церемонии, подобные празднеству Дивали, в ходе которого в индийских семьях дети и родители посредством кукольных спектаклей, музыки и танцев инсценируют древние легенды, приветствуют свет и яркие краски рисунками и фейерверками (Рупнарин и др., 1998). В обществе, которое становится все более мультикультурным, в этом празднике все чаще принимают участие дети и целые семьи с самым разным культурным багажом – благодаря мероприятиям, которые проводят местные общины и школы.

Гендерные различия

Пол ребенка оказывает влияние на его игры и проявляется в них в значительной степени таким же образом, как и культурные особенности. Гендерные вариации игр отражают специфику общения взрослых с малышами, особенности взаимодействия между детьми, а также гендерные нормы и ценности, пропагандируемые рекламой и средствами массовой информации.

Слова «гендер» и «пол» зачастую используются как синонимы. К примеру, в анкетах нас просят обозначить «гендерную принадлежность», поставив значок в квадратиках «м» или «ж», при этом имея в виду наш биологический пол. Между тем понятие гендера отражает не только принадлежность к определенному биологическому полу, но и ряд аспектов, усваиваемых в ходе социализации. В научном исследовании особенно важно проводить различие между полом и гендером, поскольку вопросы пола связаны в основном с биологическими и генетическими различиями между мальчиками и девочками, тогда как гендерная проблематика затрагивает различия, проявляющиеся в процессе социализации. Поскольку развитие игровых способностей является процессом по большей части социальным, трудно, если не невозможно, отделить проявления межполовых различий от того, что появилось в процессе освоения определенной общественной роли. Рассматривая наблюдения Шеридан, относящееся к усвоению детьми социальных, физических, интеллектуальных и языковых навыков, связанных с развитием игровых умений, мы видим, что с точки зрения биологии эти процессы протекают примерно одинаково у мальчиков и девочек. Различия более заметны в том, какие именно игры выбирают дети разного пола.

Исследования показали, что, если детям предоставляют на выбор набор игрушек, они, как правило, выбирают те из них, которые ассоциируются с их собственным полом. Девочки предпочитают играть с куклами, колясками, наборами посуды, а мальчики – с машинками, грузовиками и кубиками (Хайнс и Кауфман, 1994). Сервин и др. (1999) указывают, что эти различия начинают проявляться у детей уже с 12 месяцев. Тем не менее даже когда речь идет о столь раннем возрасте, трудно с уверенностью утверждать, что эта разница в предпочтениях связана именно с биологическим полом. Возвращаясь к утверждению Шеридан о том, что первыми товарищами ребенка по играм становятся его родители, мы можем предположить, что

стиль их взаимодействия с ребенком с самого рождения, вполне вероятно, является одной из побудительных причин развития гендерных предпочтений по части игрушек. Исследователи продемонстрировали, что отцы и матери общаются с детьми несколько по-разному: матери чаще делают упор на эмоциональную близость, а отцы – на физическую активность (Сан и Рупнарин, 1996). На родительское поведение влияет и пол ребенка. Линдал и Хейманн (1997), изучив социальное поведение в парах мать-дочь и мать-сын, выяснили, что матерей с дочерьми связывает большая близость, они более активно поддерживают физические и визуальные контакты друг с другом. Возможно, эмоциональная близость и глубина эмоционального общения с маленькими девочками сами по себе стимулируют их увлеченность играми, связанными с заботой и воспитанием, а упор на физическую активность, стимулирование независимости и исследовательского поведения, характерные для общения с мальчиками, подвигают их к играм с мобильными игрушками, такими как машинки и грузовики.

Любопытно, что различия в повседневном общении родителей с детьми разного пола с годами уменьшаются. Возможно, это происходит потому, что к этому времени они уже выполнили свою роль, дав детям базовое представление об их гендерной принадлежности. Тем не менее Линдси и др. (2010) выяснили, что, несмотря на одинаковое общение родителей с мальчиками и девочками в ходе повседневных дел, во время игр с детьми взрослые по-прежнему руководствуются различными гендерными установками. Рогофф (2003) поясняет, что дошкольники активно усваивают идею пола посредством игры, исследуя понятия «мальчик» и «девочка» и демонстрируя самые яркие формы выражения каждой из этих ролей. Понимание гендера подкрепляется наблюдениями за родными и все более широким кругом людей, а также тем, что дети видят по телевизору. Различия явственно проявляются в более сложных типах игр, к примеру в предпочтениях при выборе ролевых игр и тех ролей, которые они исполняют по ходу игры. Модель предпочтений в выборе игрушек, сложившаяся на первом году жизни, сохраняется и в более позднем возрасте, когда девочки начинают интересоваться вопросами взаимоотношений между людьми, а мальчики – стремиться к активной деятельности (Каллиала, 2006). Тот факт, что мальчики отдают предпочтение более шумным и грубым играм, является, пожалуй, наиболее широко отмечаемым межполовым различием в игровой сфере. Исследования убедительно показывают, что мальчики во всех культурах, по сравнению с девочками, чаще выбирают игры,

связанные с физической активностью (Джарвис, 2006). Темы ролевых игр у мальчиков также чаще связаны с войной и жестокостью, хотя в Великобритании была проведена большая работа, чтобы отвлечь детей от подобных занятий. Тем не менее не существует убедительных доказательств того, что увлечение военизированными играми ведет в дальнейшем к проявлению склонности к насилию (Холланд, 2003). При этом, как было показано в предыдущей главе, дети чаще всего следуют привычным игровым схемам даже в отсутствие соответствующих игрушек: они обходятся без них или делают игрушки из подручных материалов.

Неблагоприятная обстановка и особенности развития

Гендерные и культурные особенности, по-видимому, не оказывают прямого влияния на спонтанное развитие детской игры. И у мальчиков, и у девочек в самых разных культурах физические, когнитивные, социальные и языковые навыки, связанные с самыми разными видами игровой активности, развиваются по схеме, описанной Шеридан, хотя содержание их игр может различаться. Всевозможные различия в игровых предпочтениях в целом являются результатом воздействия окружающей среды и восприятия культурных норм и ценностей, к примеру доступности тех или иных игрушек и материалов для игр, поведения родителей, общения со сверстниками и влияния средств массовой информации. Между тем наблюдения за играми детей, оказавшихся в неблагоприятных жизненных обстоятельствах, и детей, имеющих особенности развития, свидетельствуют о том, что у них игровое поведение проявляется в иных, зачастую нарушенных формах.

Шеридан описывает, как дети, имея достаточно возможностей и получая необходимую поддержку, развивают свое мастерство, используя одновременно полученные сенсорные и моторные навыки. Обретенные умения поддерживают их самооценку и уверенность, и дети по собственной воле ищут новые возможности для самореализации, двигаясь к новым рубежам. Наработанные игровые навыки и ощущение безопасности становятся для них ресурсом, который они используют для дальнейшего развития. Но неблагоприятная обстановка и особенности развития могут нарушать или тормозить этот процесс.

Оказавшись в трудной жизненной ситуации, дети рискуют остаться без возможностей для игр и не сформировать полноценную эмоциональную базу из-за отсутствия чувства безопасной привязанности. Вебб и Браун (2003) показали, как постоянное общение с окружающими и наличие возможностей для игр помогли добиться значительного улучшения в развитии румынских детей, прикованных к больничным постелям. В то же время дети могут встретиться со столь серьезными потрясениями, что они будут страшиться перспективы столкновения с новыми сложными задачами – настолько, что у них произойдет полный отказ от игр или возврат к более ранним этапам игрового поведения, на которых они чувствуют себя комфортно. По

мнению Хайдера (2005), большинству таких детей можно помочь преодолеть трудности с помощью подходящих для них игр. После Ливанской войны 2006 года ЮНИСЕФ выделил деньги на создание игровых зон, где дети могли бы восстановить свои игровые навыки. Как выяснилось впоследствии, вновь обретенная возможность играть в безопасной обстановке значительно способствовала благополучию детей. Разумеется, в ряде случаев детям необходима помощь специалиста. Детям, пережившим тяжелую травму, затронувшую многие аспекты жизни, может потребоваться содействие игрового терапевта или психотерапевта. В подобных случаях игра используется и как средство коммуникации, и как возможность разобраться с эмоциональными проблемами.

Особые потребности детей могут включать физическую инвалидность, проблемы в области социализации и интеллекта, а также сочетание этих факторов. В последнем случае обучение и обретение всех необходимых навыков представляют особую сложность. Маршак (1993), описывая ситуацию с глухими детьми, утверждает: в попытках сформировать более позитивный взгляд на проблему инвалидности мы отрицаем, по его словам, самоочевидную истину. Она заключается в том, что дети с особенностями развития чаще всего живут в более стесненном мире, их взаимодействия подчиняются особым правилам и связаны с рядом ограничений и эти отличия, как правило, оказывают комплексное воздействие на их развитие в самых разных областях. Он считает, что главное в данном случае – отвлечься от мелочей и сосредоточиться на функциональных различиях, влияющих на получаемые ребенком впечатления и его последующий жизненный опыт. С точки зрения перспектив развития дети с сенсорными, социальными и интеллектуальными проблемами демонстрируют склонность к одиночным или параллельным играм, а включаясь в ролевые игры или символические игры с предметами, предпочитают те, что требуют меньше воображения (Хьюз, 2010). При этом еще более важным, нежели описание различий в игровых привычках детей, является понимание того, откуда берутся эти различия, влияют ли они на достижения детей, получаемое удовольствие и качество жизни, а если да, то можно ли, с учетом возможностей ребенка, оказать ему помощь в освоении более широкого круга навыков и получении дополнительного опыта. Для этого необходимо разобраться с тем, какие социальные, когнитивные, языковые и физические требования предъявляет к ребенку та или иная игра и соответствует ли он этим требованиям. Только в этом случае мы сможем обеспечить ребенку возможности для игр, в ходе которых

он будет преодолевать препятствия, но не будет страдать от разочарований, скуки или стресса.

При необходимой поддержке, с учетом возможностей и сильных сторон ребенка, ему можно помочь преодолеть тяжелые жизненные обстоятельства и получить максимум пользы от игры. Подобная поддержка, безусловно, требует совместной работы специалистов и родителей, а предлагаемые ему игры должны не только обеспечивать развитие ребенка, но и доставлять ему удовольствие здесь и сейчас. Между тем, по словам Шеридан, «некоторые так называемые игры, предлагаемые детям с особенностями развития, безусловно с наилучшими намерениями, слишком опасно напоминают тяжелую и монотонную работу» (1977, ст. 13). Очень важно не переусердствовать, рассматривая игру как способ достигнуть чего-то в будущем – в ущерб игре как способу существования в настоящем (Старрок и др., 2004). Мы должны неизменно помнить, что свобода, выбор и контроль в игре являются основой для получения игрового опыта, который мы предлагаем детям (Говард, 2010b).

Инклюзивная игровая практика

Наблюдения Шеридан за детьми в ходе спонтанных игр демонстрируют, как ребенок постепенно развивает свои социальные, языковые и когнитивные умения и навыки, помогающие ему осваивать все более сложные формы игр. Развитие игры, как и развитие ребенка через игру, отражает увеличивающуюся эффективность интеграции сенсорного и моторного опыта, которой помогает и практика социальных взаимодействий. Информация об основных этапах развития становится базой для постановки дальнейших целей, и, по утверждению специалистов, подобный подход зачастую приводит к использованию замедляющейся или дефицитной модели развития, делающей упор на умения, которые ребенку предстоит освоить, а не на его сегодняшние способности (Линдон, 2001). Однако даже при подобном перевернутом подходе важно понимать, какими навыками хорошо владеет ребенок, исходя из его поведения. Это поможет нам получить базовое представление о том, какого рода задачи и материалы следует предоставлять детям, и, что еще важнее, лучше понимать ход их развития и помогать ему. В программе «От рождения до трех лет» (Департамент образования и профессионального обучения, 2002) утверждается, что развитие ребенка лучше всего стимулируется игрой, которая помогает ему исследовать окружающий мир и одновременно открывает массу возможностей для социальных взаимодействий. Однако наша способность помочь детям развиваться с помощью игры основывается на понимании того факта, что игра сама по себе – процесс развивающийся и, как любое развитие, подвержена вариативности. На игровое поведение и игровые навыки оказывают влияние культурные особенности, жизненные трудности, с которыми сталкивается ребенок, его ограниченные физические и интеллектуальные возможности. Лучшие профессиональные методики учитывают растущие способности ребенка к игре и помогают ему развиваться в ходе игры.

На протяжении всей этой книги неоднократно упоминалось о том, что, хотя дети учатся множеством разнообразных способов, свобода, возможность выбора и контроля, присущие игре, делают ее особенно эффективным инструментом развития. В ходе игры ребенок развивается быстрее. Помня об этих свойствах, мы можем обеспечить ребенку возможность инклюзивной и комфортной игры. Наиболее яркой чертой лучших методик является ориентация на ребенка, стремление к новому опыту, а не к

достижению конкретных результатов (Департамент образования и профессионального обучения, 2001). Стремясь предлагать детям игры, основанные на свободе, выборе и контроле, мы должны быть уверены, что в центре нашего внимания находится ребенок. Тогда мы сможем помочь ему применить на практике уже обретенные умения и навыки, побуждая его двигаться к новым знаниям собственным, индивидуальным путем. Инклюзивные игровые методики доступны всем детям, позволяя им, вне зависимости от их способностей, добиваться результатов.

Как мы увидим в следующей главе, взрослые играют важнейшую роль в детских играх. Именно они решают, где, когда и с чем могут безопасно играть дети, они обеспечивают и поддерживают освоение детьми необходимого набора игровых навыков. Они осознают ценность детской инициативы, осознают факторы, влияющие на игру и проявляющиеся в игровом процессе. Они определяют свое положение партнера по игре, реагируют на сигналы, получаемые от детей, и, соответственно, поддерживают ход игры или развивают ее. Чтобы поддержать способности детей к игровой деятельности и помочь им развиваться с помощью игры, необходимо постоянно обдумывать происходящее. Только партнерские отношения специалиста с ребенком и его семьей могут гарантировать, что планирование игрового развития будет основано на максимально полной информации. Эта информация может использоваться всеми членами междисциплинарной группы и включать в себя следующие данные:

• культурные ценности и верования;

• структура семьи;

• сильные и слабые стороны – социальные, физические, когнитивные, эмоциональные;

• симпатии и антипатии ребенка;

• любые неблагоприятные факторы в жизни ребенка.

Информация, собранная в ходе бесед с ребенком, родителями и другими специалистами, наряду с данными о развитии и игровом опыте дошкольника, помогает планировать игры и обеспечивать все необходимое для них. Вот ориентировочный список вопросов, которые следует задавать себе в этой связи:

• Какого рода опыт будет наиболее полезен для ребенка и почему?

• Какого рода игры, какие предметы и материалы для игры ему подойдут? Почему?

• Помогут ли наши действия повысить способность ребенка к игре? Обеспечивают ли они его развитие через игру?

• Предоставляем ли мы ребенку свободу, выбор и контроль?

• Какова будет ваша роль в процессе игр? Как вы предполагаете ими управлять?

В процессе игры необходимо постоянно замечать и обдумывать происходящее. Это поможет фиксировать прогресс в развитии ребенка, строить планы на будущее и обеспечивать собственный профессиональный рост. Эти наблюдения могут быть запланированными и стихийными, структурированными или хаотичными. Кроме того, необходимо постоянно обсуждать с ребенком его игровые впечатления, при желании используя для развития беседы фотографии или соответствующие объекты. Предметом наших размышлений могут стать время, место, предметы для игр, а также наша собственная роль в них. Полезными могут оказаться следующее вопросы.

• Ребенок испытывает желание участвовать в предложенной деятельности? Получает ли он от нее удовольствие?

• Каким образом используются игровое пространство, имеющиеся материалы?

• Есть ли у ребенка возможность использовать накопленные игровые навыки? А развивать новые?

• Что добавили ваши наблюдения к информации, полученной ранее и касающейся сильных и слабых сторон ребенка?

• Какова была ваша роль в игре? Соответствовала ли она плану? Было ли ваше участие эффективным?

Резюме

• В игру можно вовлечь практически любого ребенка.

• Игра отражает культурные нормы и ценности.

• Социализация может влиять на игровые предпочтения детей.

• Игры могут помочь детям преодолеть трудную жизненную ситуацию.

• Инклюзивная игровая практика стимулирует рост игровых способностей, а также развитие ребенка через игру.

Вопросы для обдумывания

• Изучите какую-либо культуру, отличную от вашей. Сможете ли вы обнаружить в ней нечто, способное оказать влияние на детскую игру или на вашу собственную игровую практику?

• Когда вы в следующий раз будете смотреть телевизор или читать журнал, обратите внимание на информацию, связанную с гендером. На кого рассчитан этот материал? Какое влияние он может оказать на формирование гендерной идентичности у детей?

Глава 5
Как обеспечить все необходимое для игры

Эта глава посвящена тому, как именно игра может способствовать развитию ребенка. Продолжая разговор о наблюдениях и анализе, начатый в предыдущей главе, мы обсудим роль взрослых, включая родителей или тех, кто постоянно ухаживает за ребенком, в детских играх, а также участие в них специалистов различных профессий, которые будут помогать ребенку в ходе его взросления.

Цели данной главы:

• обсудить, что именно необходимо ребенку для игры, включая участие взрослых, товарищей по играм и ресурсы;

• рассмотреть, какие задачи выполняют специалисты, использующие игры в работе с детьми, и понять теоретический базис, на котором основываются их роли.

Создание условий для игры

Шеридан (1977) указывает, что ребенку для спонтанной игры в первую очередь необходимы четыре вида ресурсов: игрушки, пространство, время и товарищи по игре.

Шеридан (1977) пишет:

• **Игрушки** должны соответствовать возрасту ребенка, стадии его роста и развития. Их не должно быть слишком мало, иначе у ребенка не будет достаточного стимула к игре, но и не должно быть чересчур много, иначе ребенок будет путаться и не сможет сосредоточиться.

• **Пространство для игры** необходимо для «свободных игр», которым дети обычно предаются в компании. Но при этом каждому ребенку необходима своя личная «территория», которая, как он сам знает, принадлежит лично ему и является его собственным безопасным местом.

• **Время для игры** должно быть достаточно спокойным и предсказуемым. Его должно хватить для полноценного завершения выбранных ребенком действий. Если игра прерывается слишком рано, это вызывает у детей разочарование и раздражение, если она продолжается чересчур долго, ребенок начинает скучать, чувствует себя одиноким либо считает, что от него хотят избавиться.

• **Товарищи по игре** необходимы ребенку на всех стадиях развития. Взрослые, оказывающие поддержку, нужны не только новорожденным, полностью зависящим от их заботы, но и ребенку на стадии индивидуальных игр, характерной для детей до 2½ лет, еще не знающих о таких абстрактных понятиях, как равные права, необходимость делиться и действовать по очереди. По мере развития навыков социальной коммуникации необходимость в товарищах по игре только растет.

Игрушки

В нашем насквозь рыночном обществе нас нередко ошеломляет изобилие узкоспециализированных игрушек, внедряющих в детские умы те или иные ценности материальной культуры. Подобные игрушки, предназначенные лишь для совершения определенных действий, зачастую противоречат стремлению к спонтанности в детских играх. Некоторые игрушки специально направлены на развитие и обучение ребенка, но не представляют при этом реальной игровой ценности. Хьюн (1998) считает, что родители, выросшие в Европе и Северной Америке,

чаще всего оценивают игры, исходя из того, насколько они способствуют развитию познавательного потенциала у детей, и именно этим руководствуются при выборе игрушек. При этом в главе 1 мы уже говорили о том, что одни и те же действия дети могут причислять или не причислять к играм и что подход к тем или иным действиям куда важнее, чем используемые предметы. Дети часто играют с самыми простыми предметами, которые могут выполнять самые разнообразные функции. Ткани разнообразных фактур и расцветок стимулируют чувства и в то же время дают бесчисленные возможности для создания нарядов. Наблюдения Шеридан демонстрируют, как дети с удовольствием залезают в картонные коробки и выбираются из них, тем самым получая представление об относительности размеров, а потом могут использовать их для возведения разного рода строений. Дети с радостью придумывают многочисленные способы использования в игре предметов домашнего хозяйства, часто предпочитая их пластиковым имитациям, выбирая реальные кастрюли и ложки для игры в домашнее хозяйство. Кроме того, кастрюли и ложки – идеальные инструменты для того, чтобы как следует пошуметь. Случайный набор предметов, сложенных в коробку, прямо-таки призывает ребенка исследовать эти объекты и их свойства, при этом не давая ему конкретных строгих инструкций (Гольдшмид и Джексон, 1994). Играя с предметами, не имеющими конкретного предназначения, дети проявляют больше фантазии, что согласуется с теорией свободных составляющих Николсона (1971). Исходя из этого, следует предлагать ребенку для игр многофункциональные предметы, в том числе натурального происхождения: это даст ему возможность двигаться дальше в освоении игр, предлагая свои идеи, видоизменяя их и обмениваясь ими. Выбирая игрушки, необходимо помнить об их предназначении и игровой ценности, учитывая и их потенциал как для сугубо конкретной игры, так и для творческого использования. Разумеется, все игрушки должны быть безопасными, кроме того, их следует регулярно проверять, следя, чтобы они не были слишком изношенными или поломанными.

Время и место

Выбирая время и место для игры, следует помнить: дети крайне чувствительны к тому, где, когда и с кем они играют. Они на собственном опыте обучаются отличать игру от других видов деятельности (Говард, 2002). Чтобы стимулировать детей воспринимать в качестве игры большее число занятий, взрослым

следует обращать особое внимание на то, чтобы игра не была привязана к конкретному месту, обставлена излишними временными ограничениями или социальными рамками и не считалась второстепенной по сравнению с другими делами. Нет нужды выделять для игры слишком продолжительное время: ребенок даже при самом загруженном графике всегда найдет возможность поиграть. Если дети сами контролируют игру, вероятность того, что они устанут, будут капризничать или игра раньше времени прервется, весьма невелика.

Шеридан подчеркивает важность как общей, так и индивидуальной зоны для игры. Детям необходимо место, где они могут играть с другими, но не меньше они нуждаются в небольшом тихом закутке, где можно в одиночку заниматься своими делами. Такой персональный уголок помогает стать независимым и самостоятельным, а кроме того, он станет для ребенка безопасным убежищем, где тот может укрыться и передохнуть, когда ему это нужно. При этом для ребенка одинаково важно иметь место для игр как в помещении, так и вне его. Играя на улице, дети ищут приключений и трудностей, которые они могут преодолеть, они изучают местность и приспосабливают ее под себя, создавая собственные выдуманные миры (Тови, 2007). При этом особенно трудно бывает найти такое место для игр, которое будет стимулировать развитие у ребенка умений и навыков, одновременно не подвергая опасности его здоровье и благополучие (Национальное управление по делам детей, 1998).

Партнеры по игре

Умение жить и учиться бок о бок с другими людьми – одно из необходимейших в жизни. Как мы уже говорили в главе 1, с течением времени игры ребенка становятся все более социальными. Совместная игра позволяет ему развивать навыки социализации, лучше понимать себя, усваивать общественные нормы и ценности.

Родители (опекуны), братья и сестры

Новорожденный младенец способен к общению, реагируя на материнский голос, лицо, прикосновения, вкус и запах. Мать, как правило, изначально готова откликаться на любой призыв малыша, формируя устойчивую привязанность и проявляя отзывчивость к его потребностям. В ходе развития спонтанной игры главный взрослый часто становится для младенца любимой

игрушкой. Первые взаимодействия со взрослым помогают сформировать способность к общению и играм, к примеру имитационным или простейшей версии пряток для самых маленьких. Контакты с окружающими в самом начале жизни чрезвычайно важны для формирования привязанности, которая дарит ребенку чувство безопасности, позволяющее ему приступить к изучению окружающего мира. Недавнее масштабное исследование продемонстрировало, что качественное взаимодействие между ребенком и взрослым чрезвычайно важно для его дальнейшего развития на протяжении первых лет жизни (Сильва и др., 2004). Чтобы общение ребенка и взрослых, которые о нем заботятся, было эффективным, им следует слушать его, проявлять уважение к малышу и всячески поддерживать его стремление к изучению собственных сильных и слабых сторон, разумеется в безопасных пределах.

Друзья и сверстники

По мере взросления ребенка возрастает продолжительность его дружеских отношений. Малыши часто называют друзьями тех, с кем вместе играет. К примеру, когда трехлетний ребенок говорит: «Теперь я твой друг!» – это, по-видимому, означает: «Теперь я играю с тобой» (Доулинг, 2000). Более близкие отношения у ребенка складываются с теми, кому нравится играть в те же игры, что и ему: общий игровой опыт помогает формированию дружеских связей. Поначалу дружба образуется на основе регулярного общения и общих игр. Однако по мере усвоения игрового опыта у ребенка формируются навыки, с помощью которых он больше узнает о себе и других и приобретает возможность выбирать, с кем дружить, уже исходя из личных качеств своих товарищей.

Другие взрослые

Линдон (2001) выделяет несколько важных ролей, которые взрослые играют в ходе детской игры:

• партнер – равный участник игры;

• наблюдатель – наблюдает за поступательным развитием ребенка;

• болельщик – показывает, что высоко оценивает игру;

• ведущий – облегчает ход игры;

• модель – показывает, как можно использовать игровые материалы;

• посредник – разрешает конфликты;

• специалист по безопасности – обеспечивает безопасность игры.

Взрослым следует брать на себя как можно более широкий спектр ролей. Если они слишком увлекаются ролями посредников или моделей, дети еще подумают, принимать ли их в игру в следующий раз (Говард, 2002). Включаясь в игру в качестве равных партнеров, мы предоставляем детям возможность подлинного контроля над происходящим и показываем, что ценим их способность самостоятельно управлять своей деятельностью. Не менее важно и то, как строится диалог с детьми в ходе игры. Правильные вопросы могут помочь ребенку увидеть, какие новые перспективы открываются перед ним, стимулируя его творческое мышление (Чаппелл и др., 2008). Педагоги, умеющие задавать открытые вопросы и непринужденно общаться с детьми, имеют больше шансов быть принятыми в игру в качестве равных партнеров (Говард и МакИннес, 2010).

Способность взрослого вовремя замолчать и выслушать ребенка – это способ предложить ему более широкие полномочия: в этом случае ребенок получает право самостоятельно принять решение, а не следовать бездумно указаниям взрослого. Восприимчивость, уважение и умение поставить себя на место ребенка помогают сформировать доверительные отношения между ребенком и работающим с ним специалистом. Тогда ребенок будет ощущать себя в безопасности в достаточной степени, чтобы пойти на риск, лежащий в совместно со взрослым установленных рамках.

Игра в разных контекстах

Невозможно с точностью определить, какие именно возможности открывают для ребенка разные виды игр и игровые ситуации. Игра стимулирует развитие ребенка в самых разных сферах.

Шеридан (1977) пишет:

Игра дает возможность развивать тело, разум и личность, приобретать социальные навыки. Она так же необходима ребенку, как еда, тепло, защита и забота. Игра обеспечивает:

• **обучение** – игровая практика позволяет осваивать умения и навыки, необходимые в повседневной жизни;

• **исследование** – наблюдения, изучение, размышления и открытия;

• **трудовая терапия** – избавление от боли, скуки, напряжения;

• **отдых** – простые развлечения, приносящие радость.

Возможности для обучения, исследований, трудотерапии и развлечений предоставляет любая игра, особенно если ребенок обладает свободой, правом выбора и контролем. При этом разные специалисты, занимающиеся проблемами детской игры, отдают преимущество разным ее аспектам. К примеру, в обучающих играх обычно делается упор на исследования, открытия и развитие умений и навыков, то есть на то, что Шеридан относит к функциям обучения и исследования.

Обучающие игры

Одним из первых сторонников использования игр в дошкольном образовании был Фридрих Фребель (1782–1852). Именно он создал специальные игровые материалы для, как он выражался, игровых занятий. В результате его идеи зачастую воспринимают как направленные на развитие определенных умений и навыков. Именно такой подход был характерен для Марии Монтессори (1870–1952), разработавшей набор технических средств для стимулирования физического и эмоционального развития. Фребель же, считавший игру высшей формой самовыражения человека, обращал особое внимание на важность игр со свободными правилами для поддержки личностного и эмоционального роста. Айзекс (1932) разделял точку зрения Фребеля и утверждал, что предоставление детям возможности играть самостоятельно помогает формированию

позитивного ощущения собственного «я», что, в свою очередь, благоприятно влияет на развитие интеллекта. Однако большее распространение в итоге получили идеи Пиаже, публиковавшего свои труды в тот же период времени. По его мнению, игра менее важна, нежели настоящее обучение. Как утверждал Пиаже, развитие ребенка осуществляется поэтапно и соответствующие способности и образ мыслей проявляются лишь на соответствующей стадии. Из этой теории следовал важный вывод: ребенок развивается в соответствии с определенной моделью, не испытывая для этого необходимости в каких-либо наставлениях, а значит, он получает максимальную пользу, самостоятельно проявляя активность ради собственного обучения. Безусловно, сосредоточившись на проблеме познания, Пиаже предоставил нам массу бесценной информации о развитии ребенка. Однако в результате на основе его исследований были разработаны методики работы с детьми разных возрастов, в которых делался упор на занятия, способствующие обретению конкретных умений и навыков. Идеи Пиаже об активной роли ребенка в процессе обучения стали основой для разработки ряда методов, основанных на исследовательской деятельности, в которых, увы, роль педагогов и иных специалистов оказалась слишком преувеличенной.

Выготский (1978) в свою очередь делал упор на социальную и культурную составляющие игр. По его мнению, игра представляет собой первую форму языковой и коммуникационной деятельности, и в ходе игры ребенок учится понимать, что такое правила и символы. Особенно важной частью игры он полагал социальное взаимодействие. Его идея «зоны ближайшего развития» заключается в том, что взрослые и более осведомленные сверстники способствуют ребенку в обучении, поскольку с их помощью он может выполнять задачи сложнее, нежели те, с которыми он был бы в состоянии справиться в одиночку. Подчеркивая социальную сущность обучения, Выготский тем не менее утверждает, что сам ребенок выполняет роль ведущего в ходе собственных игр не хуже взрослого или более умелого товарища. В ходе игр, говорит он, ребенок действует так, будто вырос над самим собой на целую голову.

Идеи Пиаже и Выготского нашли свое отражение в работе Брунера (1960). Находясь под сильным влиянием Пиаже, Брунер выделяет три различные модели исследований в раннем возрасте:

• действенные – непосредственное манипулирование объектами;

• образные – мысленное манипулирование объектами;

• символические – абстрактное манипулирование символами.

Брунер подвергает сомнению идею Пиаже о том, что ребенок должен достигнуть готовности к определенным схемам обучения. По его мнению, почти любая концепция в соответствующем виде может быть предложена ребенку в любой момент времени и три вышеперечисленные модели исследования могут использоваться без ограничений. Он утверждал, что дети должны не усваивать факты, а развивать навыки, необходимые для обучения, а лучший способ для этого – регулярно предоставлять им возможность знакомиться с основополагающими идеями. В рамках этой спиральной модели ребенок получает шанс развивать мышление, осваивать новые навыки и раскрывать для себя новые возможности, чтобы потом использовать их в самых разных ситуациях.

Идея о том, что обучение ребенка проходит наиболее эффективно при непрерывности процесса обучения и более активном руководстве им со стороны педагогов, нашла отражение в недавних государственных инициативах в области разработки школьных программ, в числе которых – «Руководство по программе развития детей, обучающихся на базовой ступени», принятое в Уэльсе (Департамент Уэльса по делам детей, образования, непрерывного обучения и профессиональной подготовки, 2008), а также аналогичное руководство – «Формирование основ личности ребенка на ранних этапах его развития», – разработанное в Англии (Департамент по делам детей, школы и семьи, 2008b). При этом более распространенной является точка зрения, что свобода и наличие выбора во время игры способствуют эмоциональному и интеллектуальному развитию ребенка (Лейверс, 1994).

Игра как терапевтический метод

Истоки игровой терапии кроются в традиционном психоанализе Зигмунда Фрейда (1856–1939). Анна Фрейд, развивая идеи отца, утверждала, что игра способствует установлению контакта между терапевтом и ребенком, таким образом содействуя процессу психотерапии. Кроме того, по ее мнению, дети с успехом используют игры, чтобы воспроизвести прошедшие события и исследовать способы овладения эмоциями. Мелани Клейн придавала еще большее значение интерпретации детских игр, полагая, что они могут стать индикаторами наличия конфликтных или кризисных ситуаций. Основные критические замечания по поводу игровой терапии в психоанализе связаны с тем, что игра является выражением бессознательного и,

следовательно, нуждается в интерпретации. Действительно, в данном случае существует опасность неверной интерпретации или придания чрезмерного значения тем или иным словам или действиям, а также возникает вопрос, оправдана ли интерпретация на каком бы то ни было уровне. Уинникотт (1971) считает, что сам процесс игры куда более важен. Все эти изыскания, в совокупности с появлением более гуманистических направлений в терапии, привели к возникновению самых разнообразных методик игровой терапии, заметно расходящихся с традициями психоанализа, каждая из которых предусматривает разный уровень руководства и интерпретации со стороны взрослых (см. Уилсон и Райан, 2005).

Подход Шеридан, подчеркивавшей ценность детской спонтанной игры, перекликается с недирективной игровой психотерапией, разработанной Экслин (1989). Здесь делается упор как на важность самого игрового процесса, так и на необходимость теплых и лояльных отношений в терапевтическим процессе. Этот подход основан на соблюдении восьми принципов, цель которых – дать понять ребенку, что его собственная инициатива в области игры важна и необходима. Терапевт признает это, комментируя все происходящее в ходе терапии, давая тем самым понять, что он включен в процесс и внимательно следит за ним. Однако речь идет именно о принятии, а не о похвале: терапевт следит, чтобы процесс игры шел в желательном для ребенка направлении, но не пытается загнать его в социально приемлемые рамки. И хотя прямое наблюдение за процессом психотерапии, следующей традициям психоанализа, может быть затруднительно, недирективный метод уже обрел значительную поддержку благодаря положительным результатам. Этот метод не только помогает решить эмоциональные проблемы ребенка, но и способствует развитию у него игровых навыков. Так, Тростл (1988) отмечает, что после десяти сеансов недирективной игровой терапии у маленьких пациентов не только улучшилось эмоциональное состояние, но, кроме того, они стали играть в более сложные творческие игры.

Существует целый ряд параллелей между недирективной игровой терапией и эффективной работой специалистов в самых разных профессиональных областях. И тут и там делается упор на сам процесс игры и на естественный терапевтический эффект, возникающий в результате собственных спонтанных игр у детей. Можно даже предположить, что в любой ситуации предоставление ребенку возможности свободно играть, следуя собственным желанием, позволяет добиться терапевтического эффекта, демонстрируемого при использовании методики

Экслин. Об этом же говорит Хайдер (2005), утверждая, что для многих детей, оказавшихся в тяжелой жизненной ситуации, простая возможность играть может сделать больше, чем любая терапия.

Игры для развлечения

Коэн (2006) утверждает, что обустройство мест для игр и развлечений, таких как парки и детские площадки, стало результатом инициатив в области социальной инженерии. Он рассказывает, что изначально детские площадки создавались, чтобы отвлечь детей от улицы, предоставив им место, где они могли бы предаваться содержательным занятиям, включая как общение, так и физические упражнения. Создатели площадок считали своей главной задачей контролировать стремление детей к игре, не давая ему разлагающе влиять на их мораль. Однако в 1930-е годы датский ландшафтный дизайнер Соренсен, не думая о каких бы то ни было психологических, педагогических и социальных результатах своей деятельности, просто задался вопросом, может ли общество сделать нечто большее для того, чтобы удовлетворить потребность детей в игре. В результате он создал первую в мире детскую площадку из всякого хлама, использовав для нее все, что было выброшено за ненадобностью и попалось ему под руку, – доски, старые авто и коробки.

Первая приключенческая детская площадка появилась в Дании в 1943 году. Она имела большой успех, и в результате оформление детских площадок очень скоро стало куда более разнообразным. После случайного визита леди Марджори Аллен Хартвудской на датскую детскую площадку из хлама в 1946 году идея была взята на вооружение и в Великобритании. Подобные площадки здесь получили название «приключенческих». Главной их целью было дать детям возможность играть совершенно свободно, при этом максимально обеспечив их безопасность. Движение сторонников приключенческих площадок взяло на вооружение идею о том, что детям необходимо удовлетворять свою тягу к спонтанным играм и что управлять этими играми дети непременно должны сами. Детям необходимо место на открытом воздухе, где они могли бы идти на риск и опробовать новые идеи, не будучи стесненными слишком строгими правилами и ограничениями. Принципиально важным считалось право ребенка полностью распоряжаться своей игрой – право, лежащее в основе современной игровой практики.

Гилл (2007) считает, что в современном западном мире у ребенка слишком мало возможностей играть на улице – из-за все

более оживленного дорожного движения, пугающих историй о педофилах, распространяемых СМИ, и все более усиливающегося страха перед судебным преследованием среди специалистов, работающих с детьми. Общество поддерживает идею дать детям больше возможностей для игр ради собственного удовольствия, и свидетельство тому – наличие таких инициатив, как «Стратегия развития игр» от Департамента по делам детей, школы и семьи (2008a), в результате которых растет финансирование на данные цели. Важность игр на открытом воздухе отмечается, в частности, и авторами существующих ныне обучающих программ для дошкольников, и организаторами движения «Лесная школа» (Найт, 2009). Уотерс и Бегли (2007) по результатам маломасштабного исследования приходят к выводу, что программа «Лесная школа» учит детей рисковать, поскольку ее создатели предоставляют детям максимум свободы в нестандартной и разнообразной природной среде.

Частые игры на свежем воздухе значительно способствуют осознанию ребенком своих физических возможностей, развитию чувства равновесия и координации (Гринланд, 2006). Тови (2010) описывает, как пространство для игр с широкими возможностями помогает ребенку научиться брать на себя риск, исследуя неизведанное. По ее мнению, способность рисковать – необходимое для жизни качество, которому можно научить. Возможно, главная польза от игры на открытом воздухе заключается в том, что она помогает выйти за собственные границы, давая детям максимум свободы, выбора и контроля.

Роль специалистов в сфере игры

Учителя и помощники учителей

В сфере дошкольного образования игра считается основным двигателем обучения. Именно на ней строятся такие образовательные инициативы, как «Руководство по программе развития детей, обучающихся на базовой ступени», принятое в Уэльсе (Департамент Уэльса по делам детей, образования, непрерывного обучения и профессиональной подготовки, 2008). В них упор делается на общее развитие ребенка, которому помощники педагогов должны способствовать, предлагая детям игры как на открытом воздухе, так и в помещении. С учетом того времени, которое дети проводят в школе, мы уверенно можем сказать, что в нашей ситуации воспитатели, учителя и их помощники могут считаться главными специалистами в сфере игры. Их работа требует глубоких и обширных знаний о детских играх, обучении и развитии ребенка, а также умения эффективно совмещать игры с требованиями учебной программы.

Клэр, воспитатель детского сада, Великобритания

Я работаю в детском саду уже 11 лет, пришла сюда сразу после получения диплома Совета по коммерческому и техническому образованию. За это время в программах произошла масса изменений. Сейчас мы работаем по плану, описанному в «Руководстве по программе развития детей, обучающихся на базовой ступени» Уэльса. Этот подход основан, прежде всего, на игре.

Находить баланс между играми и необходимостью обеспечить указанный в программе уровень обучения совсем не просто – как и учить детей риску, строго соблюдая при этом требования, связанные с их здоровьем и безопасностью. Поэтому многие игры, в которые когда-то играла я сама, сейчас запрещены. Ну, например, игра с каштанами, со стеклянными шариками, лазание по деревьям… Особенно трудно бывает убедиться в достаточной подготовке персонала. Те, кто работает в образовании, часто думают, прежде всего, об учебе, стараясь не тратить времени на игры. Думаю,

грамотно использовать игры может лишь специалист, который по-настоящему понимает, почему игра так важна. Но, увы, этому мало где могут научить. Я стараюсь развивать свои знания в этой теме, сейчас как раз учусь, чтобы получить дополнительный диплом в области игр. С точки зрения своего опыта и знаний я считаю куда более важным процесс игры, чем полученный результат. Когда дети приглашают меня поиграть вместе с ними, я чувствую, что мне оказали большую честь. Особенно мне нравится свободное время для игры. Разумеется, у нас есть и такие занятия, которые требуют строгого следования плану, но я стараюсь проводить их в игровой форме, позволяя детям взять инициативу в свои руки. Тогда я в большей степени чувствую себя с ними на равных. В таких случаях результаты бывают самыми непредсказуемыми, и это очень радует.

Специалисты по играм

Работа специалистов по играм базируется на утверждении, гласящем, что в современном обществе у детей стало гораздо меньше возможностей играть. В своей деятельности они руководствуются рядом принципов, подчеркивающих важность свободы и спонтанности в игре. Как правило, они предлагают детям вариант свободного участия, то есть каждый желающий может в любой момент присоединиться к игре или прекратить ее. Используя свои обширные знания в сфере игры, они организуют новые места для игр и улучшают существующие таким образом, чтобы дети получали возможность предаваться развлечениям в безопасной обстановке. Они дают детям самим распоряжаться игрой, зачастую беря на себя роль ведущих, но никогда не пытаясь добиться от участников заранее запланированных результатов. Специалисты по играм работают во внешкольных детских клубах, устраивают праздники выходного дня, выходят на приключенческие детские площадки. Командой специалистов по играм может руководить консультант по игровой работе, как правило, специалист по играм, прошедший дополнительное обучение.

Джо, консультант по игровой работе, Великобритания

Я работаю консультантом по игровой работе при местном муниципалитете пять с половиной лет. Когда я пришел на эту работу, у меня был только сертификат специалиста по играм, но с тех пор я прошел ряд дополнительных учебных курсов – в сфере развития местных сообществ, в «Лесной школе» и в сфере работы с молодежью. Кроме того, у меня магистерская степень по играм, которая мне многое дала с профессиональной точки зрения. На этой работе каждый день приносит новые непростые задачи. Их разнообразие позволяет не соскучиться. В принципе, у меня есть рабочий кабинет, но я часто бываю в разъездах: провожу тренинги, мероприятия, участвую в совещаниях, занимаюсь пропагандой игр. И это помимо разработки и внедрения игр со свободным участием и руководства моей командой игровых специалистов. Я встречаюсь с массой людей, и меня радует то, что наша работа позитивно влияет на жизнь местных сообществ. Люди часто не осознают, насколько важны игры, особенно связанные с риском, для того, чтобы ребенок рос здоровым и счастливым. В сегодняшней атмосфере – со страхом перед незнакомцами, бешеным движением на улицах, нелюбовью местных жителей к шумным детским играм – бывает трудно доказать людям, насколько это важно. Вы должны искренне верить в свое дело и хорошо знать, сколько пользы приносят игры и детям, и обществу. Нелегко менять представления людей: порой это чревато серьезными разочарованиями.

Специалисты по развивающим и терапевтическим играм

Знания специалистов о процессе игры, о ее развивающем и лечебном потенциале могут быть использованы в самых разных ситуациях. Это может быть работа специалиста по играм в расширенном объеме, хотя не каждый специалист по развивающим и терапевтическим играм имеет подобный опыт. Например, игры с развивающим и терапевтическим потенциалом реже имеют открытый характер, со свободным доступом участников, и могут быть видоизменены и доработаны для решения тех или иных конкретных проблем. В ходе подобных игр специалист несет особую ответственность за ребенка или группу детей, а не только выполняет стандартные требования к безопасности занятий (Линдон, 2001). В 2008 году Ирландская

ассоциация игровой терапии сформулировала задачи для специалистов в области развивающих и терапевтических игр. Эти профессионалы задействуют игры для того, чтобы помочь ребенку развиваться, для решения проблем, связанных с задержками и диспропорциями в развитии, органическими поражениями и последствиями лишения возможностей для игр в раннем возрасте. Стремясь обеспечить ребенку всестороннее развитие, они помогают ему осваивать игровые навыки, чтобы добиться прогресса в когнитивной, языковой, социальной, эмоциональной и/или физической сферах. Они могут решать задачи, связанные с лечением, но в основном их цель – профилактика. Профессионалы в данной области могут работать с ребенком в каком-либо ином качестве (учителей, специалистов по играм, социальных работников, логопедов и т. д.), используя навыки в области игры в контексте данной роли.

Керри, специалист по развивающим и терапевтическим играм, Великобритания

Я два года работаю в начальной школе в качестве специалиста по развивающим и терапевтическим играм. Моя задача – обеспечить ребенку максимум пользы и удовольствия от пребывания в школе, в особенности с помощью игр. В нашей школе много учеников, представляющих самые разные культуры. Моя задача – убедиться, что дети из каждой культурной группы на равных обеспечены возможностью играть. С помощью игры я работаю с детьми, которым сложно приспособиться к школе (возможно, потому, что они новички в нашей местности), а также с теми, кто нуждается в помощи для развития игровых навыков, с теми, кто страдает от недостатка уверенности в себе или имеет поведенческие проблемы. Для этого в моем распоряжении есть специальная игровая комната, приспособленная для работы с ребенком один на один или в малых группах. На занятиях мои подопечные делают поделки, лепят из глины, играют с марионетками и занимаются музыкой. Я люблю свою работу, ведь в ней есть то, к чему я испытываю настоящую страсть, – игра. Каждый мой день уникален, приносит мне награду за труд и, конечно, радость.

Триш, специалист по развивающим и терапевтическим играм, Великобритания

Я работаю специалистом по развивающим и терапевтическим играм в благотворительной организации Women's Aid. За стандартный рабочий день я делаю два-три выезда в школы, где провожу терапевтические игры с детьми и подростками. Я беру с собой игровые наборы для поездок, и дети сами выбирают, чем они хотели бы заняться. Дети всегда сами руководят процессом, это дает отличные результаты. Для ребенка или подростка наши встречи могут быть единственным моментом в его хаотичной жизни, который он самостоятельно контролирует. Днем я провожу творческие групповые игровые сессии для детей в убежище для жертв семейного насилия. Это здорово – смотреть, как у детей растет самооценка, как они преодолевают некоторые из проблем, с которыми им пришлось столкнуться, и искренне наслаждаются игрой. К сожалению, финансирование у нас совсем небольшое. Я единственный в нашей организации специалист по работе с детьми и подростками, и меня буквально рвут на части. Каждый день я получаю новые направления.

Специалисты по играм в госпиталях

Первые специалисты по играм появились в лондонских госпиталях св. Варфоломея и св. Томаса в 1957 году. В следующие два десятилетия число сотрудников, призванных занимать детей, лежащих в госпиталях, игрой, значительно возросло, а в 1972 году была образована Национальная ассоциация госпитальных игр. Изначально перед профессионалами в данной области стояла задача организовать для детей возможность игры во время нахождения в больнице, однако со временем их обязанности стали значительно шире и сложнее. Специалисты не только помогают детям гармонично развиваться во время болезни и нахождения в госпитале, но и применяют специальные методики, помогающие малышам подготовиться к тем или иным процедурам. Кроме того, их наблюдения за играми маленьких пациентов помогают врачам давать клинические оценки состояния больных.

Энн, госпитальный специалист по играм, Великобритания

Я получила специальное образование для работы специалистом по играм в госпитале десять лет назад, когда работала нянечкой в отделении интенсивной терапии для новорожденных. На своей нынешней позиции в отделении педиатрии я работаю уже восемь лет. Помимо меня, в нашей команде еще два специалиста по играм и пять массовиков-затейников. Мы работаем в тесном сотрудничестве с врачами, медсестрами и другими сотрудниками госпиталя самых разных специальностей. В госпитале игра имеет особое значение. Она снижает беспокойство, помогает оценивать состояние пациентов и ставить диагноз, ускоряет процесс выздоровления и реабилитации. Дети в больничной палате страдают не только от болезни: ведь они разлучены с друзьями, вырваны из привычного окружения. Игра может разительно изменить ситуацию к лучшему: она помогает детям понять, что с ними происходит, и справиться с болезнью и лечением. Мы ежедневно устраиваем для детей игры в игровой комнате или, если нужно, прямо в постели. Но, помимо этого, используем игру как инструмент терапии, готовя детей к операциям и другим медицинским процедурам. Я числюсь в большом и загруженном терапевтическом отделении, где лежат пациенты в возрасте от рождения до 16 лет. Ни один рабочий день не похож на предыдущий. Я могу начать утро с общения с едва начавшим ходить малышом, страдающим отвращением к пище: в таких случаях мы используем тактильную стимуляцию, экспериментируя с формой пищи, или устраиваем игру, во время которой можно как следует испачкаться. Затем я могу отправиться к ребенку, до смерти боящемуся уколов, чтобы подготовить его к установке катетера, необходимой перед тонзилэктомией. Или мне придется общаться с девочкой-подростком, решившей, что жизнь для нее потеряла всякий смысл после расставания с бойфрендом. Эту работу никак не назовешь простой или скучной.

Игротерапевты

В игровой терапии игра – это язык, с помощью которого дети

общаются, исследуют и решают проблемы, с которыми им пришлось столкнуться. К их числу могут относиться трудности с развитием, органические заболевания, проблемы с адаптацией или не слишком тяжелые психосоциальные кризисы. Некоторые игротерапевты являются также сертифицированными психотерапевтами, что позволяет им работать с пациентами с более сложными жизненными или клиническими трудностями. Умение наблюдать за пациентом и адекватно оценивать его состояние необходимо как для самого процесса терапии, так и для грамотных рекомендаций. В отличие от других профессионалов в области игр, игротерапевты сосредоточены на внутреннем мире ребенка, который они оценивают в ходе терапевтических сеансов один на один с пациентом, при этом избегая встречаться с ним в любой другой обстановке, чтобы не осложнять профессиональные отношения любыми другими (МакМахон, 2009). Данная специальность сравнительно молода, однако ее представители уже сегодня объединены в профессиональные организации во многих странах мира. Как правило, игротерапия становится для них второй специальностью. К обучению игротерапии обычно не допускаются специалисты, не имеющие предшествующего опыта работы с детьми в каком-либо ином качестве.

Мэри, игротерапевт, Великобритания

Я работаю игротерапевтом уже восемь лет, но мой стаж работы с детьми значительно больше, поскольку раньше я была социальным работником и у меня был диплом по этой специальности. Мои рабочие дни проходят разнообразно: встречи со специалистами, экспертизы и работа для судебных органов, ну и, конечно, непосредственная работа с детьми. На игровых сессиях мы используем кукол, глину, песок и воду. Я могу даже изображать рычащего динозавра или плачущего младенца, когда дети вовлекают меня в свои ролевые игры. Лучшее, что есть в моей работе, – то, что дети доверяют мне, веря, что я могу помочь им преодолеть тяжелые времена. Я создаю у них чувство безопасности, поддерживаю в них веру в собственное будущее. В этой работе немало трудностей на самых разных уровнях. Мне часто приходится убеждать взрослых в том, насколько ценна игра для детей как

средство передачи своих чувств.

Мария, игротерапевт и психотерапевт, Ирландия

Я работаю игротерапевтом с детьми и взрослыми с ограниченными физическими и интеллектуальными возможностями в течение двух последних лет. Я получила диплом в области детской игротерапии и психотерапии в Ирландском центре детской терапии. Многие дети, с которыми мне приходится работать, находятся зачастую на самых ранних ступенях развития. Это означает, что, когда я инициирую игру, помогаю ребенку развивать игровые навыки или решаю какие-то другие задачи, мне постоянно приходится думать о том, до какой степени мне самой следует вмешиваться в процесс. Работая с пациентами, находящимися на таких ранних стадиях развития, трудно избежать личной привязанности. Процесс терапии в таких случаях идет очень медленно, и позитивные результаты становятся заметны не так быстро, как у детей с обычным уровнем развития. Мои маленькие пациенты страдают от тяжелых заболеваний, многие из них отличаются очень высокой чувствительностью и выражают свои желания совершенно непривычным для нас образом. Поэтому мне необходимо иметь как можно более полную информацию о пациенте и работать в тесном контакте с другими специалистами. Мне нравится такая командная работа – это помогает мне видеть цельную картину развития ребенка и понимать, какие проблемы встанут перед нами в будущем. По большей части моя работа проходит в игровой комнате. Обычно я провожу три сессии в день. Они могут быть как индивидуальными, так и групповыми. В оставшуюся часть дня я встречаюсь с другими специалистами, справляюсь с бумажной работой, пишу отчеты или занимаюсь исследованиями. Я искренне восхищаюсь своими клиентами. Не проходит и недели, чтобы я в своих записях не отметила, какие они поразительные, какие храбрые или как кто-то из них удивил меня, заставил рассмеяться или заставил изменить к лучшему мои первоначальные оценки.

Резюме

• Чаще всего самый лучший игровой материал – самый простой.

• Не следует без нужды ограничивать время и пространство, отведенные для детских игр.

• Самые первые отношения, складывающиеся у младенца с окружающими, особенно важны для формирования безопасной привязанности.

• Дружба у детей формируется в ходе игр, начиная с того периода, когда они становятся способны оценивать как собственные личные свойства, так и качества других.

• Взрослые могут брать на себя самые разные роли ходе детских игр, но в любом случае главное – оставить самим детям контроль над ходом игры.

• Самые разные специалисты могут помочь развитию ребенка, используя для этого игры.

Вопросы для обдумывания

• С какими сложностями могут столкнуться взрослые, участвуя в детских играх?

• Как мы ограничиваем детские игры? Всегда ли это необходимо?

• Каким образом мы можем предоставить детям больше выбора и контроля в игре?

Библиография

Axline, V. (1989) Play Therapy. Edinburgh: Churchill Livingstone.

Bruner, J. S. (1960) The Process of Education. New York: Vintage Books.

Bruner, J. S. (1979) On Knowing: Essays for the Left Hand. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bundy, A. C. (1993) Assessment of play and leisure: delineation of the problem. American Journal of Occupational Therapy, 47(3), pp. 217–222.

Chappell, K., Craft, A., Burnard, P. and Cremin, T. (2008) Question-posing and question responding: the heart of possibility thinking in the early years. Early Years: An International Journal of Research and Development, 28(3), pp. 267–286.

Cohen, D. (2006) The Development of Play (3rd Edition). Oxford: Routledge.

Cooney, M. and Sha, J. (1999) Play in the day of Qiaoqiao: a Chinese perspective. Child Study Journal, 29, pp. 97–111.

Craft, A. (2005) Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas. Oxford: Routledge.

Csikszentmihalyi, I. and Csikszentmihalyi M. (1988) Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness. New York: Cambridge University Press.

Darling, N. and Steinberg, L. (1993) Parenting style as context: an integrative model. Psychological Bulletin, 113(3), pp. 487–496.

David, T. and Powell, S. (2005) Play in the early years: the influence of cultural difference. In J. Moyles (ed.) The Excellence of Play (2nd Edition). Maidenhead: Open University Press.

Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills (DCELLS) (2008) Foundation Phase in Wales. Cardiff: Welsh Assembly Government.

Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008a) Play Strategy. Nottingham: DCSF Publications.

Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008b) Statutory Framework for the Early Foundation Stage. Nottingham: DCSF Publications.

Department for Culture, Media and Sport (2000) Best Play. London: National Playing Fields Association.

Department for Education and Skills (DfES) (2001) Special Educational Needs Code of Practice. Nottingham: HMSO.

Department for Education and Skills and Sure Start (DfES) (2002) Birth to Three Matters: A Framework to Support Children in Their Earliest Years of Life. Nottingham: HMSO.

Dowling, M. (2000) Young Children's Personal, Social and Emotional Development. London: Sage Publications.

Erikson, E. (1963) Childhood and Society. New York: Norton.

Fein, G. (1981) Pretend play in childhood: an integrative review. Child Development, 52, pp. 1095–1118.

Garvey, C. (1991) Play (2nd Edition). Washington, DC: Fontana Press.

Gill, T. (2007) No Fear: Growing up in a Risk Averse Society. London: Calouste Gulbenkian Foundation.

Goldschmied, E. and Jackson, S. (1994) People under Three: Young Children in Daycare. London: Routledge.

Greenland, P. (2006) Physical development. In Bruce, T. (ed.) Early Childhood: A Guide for Students. London: Sage.

Groos, K. (1901) The Play of Man. London: Heinemann.

Haight, W. L., Wang, X., Fung, H., Williams, H. and Mintz, J. (1999) Universal, developmental, and variable aspects of young children's play: a cross-cultural comparison of pretending at home. Child Development, 70(6), pp. 1477–1488.

Hall, G. S. (1920) Youth. New York: A. Appleton.

Hines, M. and Kaufman, F. R. (1994). Androgen and the development of human sex-typical behavior: rough-and-tumble play and sex of preferred playmates in children with congenital adrenal hyperplasia (CAH). Child Development, 65, pp. 1042–1053.

Holland, P. (2003) We Don't Play with Guns Here: War, Weapon and Superhero Play in the Early Years. Buckingham: Open University Press.

Howard, J. (2002) Eliciting children's perceptions of play using the activity apperception story procedure. Early Child Development and Care, 172(5), pp. 489–502.

Howard, J. (2009) Play, learning and development in the early years. In T. Maynard and N. Thomas (eds) An Introduction to Early Childhood Studies. London: Sage.

Howard, J. (2010a) The developmental and therapeutic value of children's play: re-establishing teachers as play professionals. In J. Moyles (ed.) The Excellence of Play (3rd Edition). Maidenhead: Open University Press.

Howard, J. (2010b) Making the most of play in the early years: understanding and building on children's perceptions. In P. Broadhead, J. Howard and E. Wood (eds) Play and Learning in Early Childhood: Research into Practice. London: Sage.

Howard, J. and McInnes, K. (2010) Thinking through the challenge of a play-based curriculum: increasing playfulness via co-construction. In J. Moyles (ed.) Thinking about Play: Developing a Reflective Approach. Maidenhead: Open University Press.

Howard. J. and Miles, G. (2008) Incorporating empirical findings that link play and learning into a behavioural threshold and fluency theory of play. Paper presented at the BPS Psychology of Education Section Conference, Milton Keynes, November.

Hughes, B. (1999) A Playworker's Taxomony of Play Types. London: PLAYLINK.

Hughes, F. (2010) Children, Play and Development (4th Edition). London: Sage.

Hutt, C. (1976) Exploration and play in children. In J.S. Bruner, A. Jolly and K. Sylva (eds) Play – Its Role in Development and Evolution, New York: Basic Books.

Hyder, T. (2005) War, Conflict and Play. Maidenhead: Open University Press.

Hyun, E. (1998). Making Sense of Developmentally and Culturally Appropriate Practice (DCAP) in Early Childhood Education. New York: Peter Lang.

Isaacs, S. (1932) The Social Development of Young Children: A Study of Beginnings. London: Routledge and Kegan Paul.

Jarvis, P. (2006) Rough and tumble play: lessons in life. Evolutionary Psychology, 4, pp. 330–346.

Jennings, S. (1999) An Introduction to Developmental Play Therapy. London: Jessica Kingsley.

Kalliala, M. (2006) Play Culture in a Changing World. Maidenhead: Open University Press.

Keating, I., Fabian, H., Jordan, P., Mavers, D. and Roberts, J. (2000) 'Well, I've not done any work today. I don't know why I came to school': perceptions of play in the reception class. Educational Studies, 26(4), pp. 437–454.

Knight, S. (2009) Forest Schools and Outdoor Learning in the Early Years. London: Sage.

Krasnor, L. R. and Pepler, D. J. (1980) The study of children's play: some suggested future directions. In K. H. Rubin (ed.) New Directions for Child Development: Children's Play (Vol. 9). San Francisco: Jossey-Bass.

Laevers, F. (1994) The Leuvens Involvement Scale for Young Children (LIC-YC). Leuven, Belgium: Centre for Experiential Education.

Lieberman, J. N. (1977) Playfulness: Its Relationship to Imagination and Creativity. London: Academic Press.

Lindahl, L. B. and Heimann, M. (1997) Social proximity in early mother infant interactions: implications for gender differences? Early Development and Parenting, 6(2), pp. 83–88.

Lindon, J. (2001) Understanding Children's Play. Cheltenham: Nelson Thornes.

Lindsey, E. W., Cremeens P. R. and Caldera, Y. M. (2010) Gender differences in mother – toddler and father – toddler verbal initiations and responses during caregiving and play context. Sex Roles, 65(5–6), pp. 399–411.

McInnes, K., Howard, J., Miles, G. and Crowley, K. (2009) Behavioural differences exhibited by children when practising a task under formal and playful conditions. Educational and Child Psychology, 26(2), pp. 31–39.

McMahon, L. (2009) The Handbook of Play Therapy and Therapeutic Play (2nd Edition). Sussex: Routledge.

Marschark, M. (1993). Psychological Development of Deaf Children. New York: Oxford University Press.

Maybin, J. and Woodhead, M. (2003) Childhoods in Context. Milton Keynes: Open University Press.

Moyles, J. (1989) Just Playing?: Role and Status of Play in Early Childhood Education. Buckingham: Open University Press.

National Children's Bureau (NCB) (1998) The Charter for Children's Play. London: Children's Play Council.

Nicholson, S. (1971) The theory of loose parts. Landscape Architecture Quarterly, 62(1), pp. 30–34.

O'Reilly, A. W. and Bornstein, M. H. (1993) Caregiver – child interaction in play. In M. H. Bornstein and A. W. O'Reilly (eds) The Role of Play in the Development of Thought. San Francisco: Jossey-Bass.

Parker, C. J. (2007) Children's Perceptions of a Playful Environment: Contextual, Social and Environmental Differences. Unpublished thesis, University of Glamorgan.

Parten, M. B. (1932) Social participation among preschool children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 27, pp. 243–269.

Patrick, G. T. (1916) The Psychology of Relaxation. Boston, MA: Houghton-Mifflin.

Pellegrini, A. (1991) Applied Child Study: A Developmental Approach. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Piaget, J. (1951) Play, Dreams and Imitation in Childhood. London: Routledge and Kegan Paul.

Ring, K. (2010) Supporting a playful approach to drawing. In P. Broadhead, J. Howard and E. Wood (eds) Play and Learning in the Early Years. London: Sage Publications.

Robson, S. (1993) 'Best of all I like choosing time': talking with children about play and work. Early Child Development and Care, 92, pp. 37–51.

Rogoff, B. (2003) The Cultural Nature of Human Development. New York: Oxford University Press.

Roopnarine, J. L., Lasker, J., Sacks, M. and Stores, M. (1998) The cultural contents of children's play. In O. N. Saracho and B. Spodek (eds) Multiple

Perspectives on Play in Early Childhood Education. New York: State University of New York Press.

Saracho, O. N. (1990) Cognitive Style and Early Education. New York: Gordon & Breach: Science Publishers.

Servin A, Bohlin, G. and Berlin, L. (1999) Sex differences in 1-, 3-, and 5-year-olds' toy-choice in a structured play-session. Scandinavian Journal of Psychology, 40, pp. 43–48.

Sheridan, M. D. (1972) The child's acquisition of codes for personal and interpersonal communication. In M. Rutter and J.A.M. Martin (eds) The Child with Delayed Speech. London: Spastics International.

Sheridan, M. D. (1976) Children's Developmental Progress from Birth to Five Years. Windsor: NFER.

Sheridan, M. (1977) Spontaneous Play in Early Childhood: From Birth to Six Years (1st Edition). Windsor: NFER.

Sobel, D. (2001) Children's Special Places: Exploring the Role of Forts, Dens and Bush Houses in Middle Childhood. Detroit, MI: Wayne State University Press.

Spencer, H. (1898) Principles of Psychology. New York: Appleton.

Sturrock, G. and Else, P. (1998) The playground as therapeutic space: playwork as healing [known as 'The Colorado Paper']. In G. Sturrock and P. Else (2005) Therapeutic Playwork Reader One. Sheffield: Ludemos.

Sturrock, G., Russell, W. and Else, P. (2004) Towards Ludogogy, Parts I, II and III: The Art of Being and Becoming through Play. Sheffield: Ludemos.

Sun, L. C. and Roopnarine, J. L. (1996) Mother – infant, father – infant interaction and involvement in childcare and household labour among Taiwanese families. Infant Behaviour and Development, 19, pp. 121–129.

Sutton-Smith, B. (1974) How to Play with Your Children (and When Not to). New York: Hawthorne Press.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2004) The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to the End of Key Stage 1. London: DfES.

Tovey, H. (2007) Playing Outdoors: Spaces and Places, Risks and Challenge (Debating Play). Maidenhead: Open University Press.

Tovey, H. (2010) Playing on the edge: perceptions of risk and danger in outdoor play. In P. Broadhead, J. Howard and E. Wood (eds) Play and Learning in the Early Years. London: Sage Publications.

Trostle, S. L. (1988) The effects of child-centred group play sessions on socialemotional growth of three– to six-year-old bilingual Puerto Rican children. Journal of Research in Childhood Education, 3(2), pp. 93–106.

United Nations (1989) Convention on the Rights of the Child. Brussels: United Nations Assembly.

Vygotsky, L. S. (1978) Mind in Society, the Development of Higher Mental Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Waters, J. and Begley, S. (2007) Supporting the development of risk-taking behaviours in the early years: an exploratory study. Education 3–13, 35(4), pp. 365–377.

Webb, S. and Brown, F. (2003) Playwork in adversity: working with abandoned children in Romania. In F. Brown (ed.) Playwork Theory and Practice. Buckingham: Open University Press. Welsh Assembly Government (2008) Framework for Children's Learning for 3–7-year-olds in Wales. Cardiff: Welsh Assembly.

Whitebread, D. (2010) Play, metacognition and self regulation. In P. Broadhead, J. Howard and E. Wood (eds) Play and Learning in the Early Years. London: Sage.

Wilson, K. and Ryan, V. (2005) Play Therapy: A Non-directive Approach for Children and Adolescents (2nd Edition). London: Elsevier Science.

Winnicott, D. W. (1971) Playing and Reality. London: Tavistock Publications.

notes

Сноски

1

Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания. – М.: Смысл; Альпина нон-фикшн, 2016.